

Zukunft gestalten in demokratisch-solidarischer Verständigung

Von den Anfängen der Zukunftswerkstatt
bis zur „Konstruktivistischen Werkstatt“.

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010
vorgelegt von

Lars Meyer
aus
Berlin

Januar 2019

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Januar 2019 unter folgendem Titel „Zukunft gestalten in demokratisch-solidarischer Verständigung – Von den Anfängen der Zukunftswerkstätten bis zur „Konstruktivistischen Werkstatt““ angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Kersten Reich

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Stefan Neubert

Tag der Disputation 24.01.2019

0	Einführung.....	7
1	Theoretische Ausgangspunkte	12
1.1	<i>Dewey – Demokratie, Partizipation und Inklusion, Menschenrechte.....</i>	<i>12</i>
1.2	<i>Aspekte der Transformation: Macht und Prozess</i>	<i>20</i>
1.3	<i>Wandel der Gesellschaft.....</i>	<i>24</i>
1.4	<i>Wandel der Lernkulturen.....</i>	<i>39</i>
1.5	<i>Theoretische Ausgangspunkte für die Konstruktivistische Werkstatt</i>	<i>48</i>
2	Von der Zukunftswerkstatt zur Konstruktivistischen Werkstatt.....	49
2.1	<i>Die Zukunftswerkstatt und ihr Wandel.....</i>	<i>50</i>
2.2	<i>Geschichte der Zukunftswerkstatt.....</i>	<i>55</i>
2.3	<i>Die Konstruktivistische Werkstatt im Vergleich mit der Vielfalt der Ansätze</i>	<i>57</i>
2.4	<i>Konstruktivistische Schlussreflexion und Ausblick für die didaktische Entwicklung der Konstruktivistischen Werkstatt</i>	<i>65</i>
3	Die Konstruktivistische Werkstatt – Grundsätze, Perspektiven, Strukturen.....	67
3.1	<i>Die Beziehungswelt und ihre Kommunikation „Von Mensch zu Mensch?!“</i>	<i>67</i>
3.1.1	<i>Die systemische Sicht von Beziehung</i>	<i>68</i>
3.1.2	<i>Systemische Grundprinzipien für die „Beziehungsarbeit“.....</i>	<i>69</i>
3.1.3	<i>Kommunikation nach Mead und Reich</i>	<i>72</i>
3.1.4	<i>Kommunikation nach Mead und Reich und seine Folgen für die Pädagogik</i>	<i>73</i>
3.1.5	<i>Diversität in den Kommunikationstheorien und ihr Nutzen für die konstruktivistische Werkstattarbeit.....</i>	<i>77</i>
3.2	<i>Imagination und Wandel – Die Kraft der Imagination „Was ist die Triebkraft?“</i>	<i>79</i>
3.2.1	<i>Triade der Begehren – „Sind alle im Boot?“</i>	<i>80</i>
3.2.2	<i>Imagination, Kreativität und Methodenvielfalt.....</i>	<i>84</i>
3.2.3	<i>Grenzen von Imagination und Selbstwirksamkeit –</i>	<i>88</i>
3.3	<i>Die pädagogische Rolle „Welche Rolle und ich als Person?“</i>	<i>89</i>
3.3.1	<i>Die Rollenverteilung und -definition in den Anwendungsfeldern mit ihren spezifischen Themen</i>	<i>90</i>
3.3.2	<i>Rollendifferenzierung und Teamarbeit</i>	<i>93</i>
3.3.3	<i>Der Moderator als Teil des Systems</i>	<i>94</i>
3.3.4	<i>Der Moderator, seine Haltung im Prozess und die Wichtigkeit der Beziehungsebene</i>	<i>95</i>
3.3.5	<i>Berufsidentität – Professionsreflexion</i>	<i>98</i>
3.3.6	<i>Konstruktivisten – Akteure, Teilnehmer und Beobachter und ihre Rollen – „Wer ist was?“.....</i>	<i>101</i>
3.3.7	<i>Perspektivenvielfalt oder auch Konflikte, Probleme und die dritte Sicht</i>	<i>102</i>
3.4	<i>Grundsätze für eine konstruktivistische Didaktik – „Selbsttätiges Lernen!?“</i>	<i>103</i>
3.4.1	<i>Sechs Beobachtungsmöglichkeiten.....</i>	<i>105</i>
3.4.2	<i>Realbegegnungen, Repräsentationen und Diskurse</i>	<i>111</i>
3.4.3	<i>Methoden und Didaktik – „Welche Methode ist viabel?“</i>	<i>113</i>
3.4.4	<i>Der Didaktiker als Konstrukteur</i>	<i>119</i>

3.5	<i>Der Prozess – Wandel und Veränderung: „Wo befinden wir uns?“</i>	120
3.5.1	Der Prozess und der Kontext – eine systemisch-strukturelle Verortung	120
3.5.2	Der Weg zwischen Problem- und Lösungshorizont – Systemische Beratung und Therapie: Ein Weg auf der Beziehungsebene	121
3.5.3	Aufmerksamkeitsbasierte soziale Technik – Prozessbeschreibung Theorie U nach Scharmer: Zwischen Aufmerksamkeit und Strukturbildung	122
3.5.4	Lebendiger und lernender Organisationsaufbau – viable system model – Organisationsentwicklung – Strukturentwicklung	124
3.5.5	Empowerment und Stärkung des Wünschbaren – Community Organizing – Beziehungsaufbau und Wertschätzung	127
3.5.6	Vorurteilsbewusste Herangehensweisen – Anti-Bias -Ansatz – Auf dem Weg zu Vielfalt und Wandel	130
3.5.7	Die Tiefenstruktur des Prozesses	131
3.6	<i>Schlussreflexion: Grundsätze für die Konstruktivistische Werkstattarbeit</i>	132
4	Die Konstruktivistische Werkstatt in der Praxis	135
4.1	<i>Die Phasen und ihre didaktische Einordnung auf einer situativen Planungsebene</i>	135
4.2	<i>Die Konstruktivistische Werkstatt auf einer elementaren und ganzheitlichen Planungsebene</i>	138
4.3	<i>Der Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“</i>	140
4.3.1	Karussell des Selbst und Anderen, Beobachter, TN, Akteur (Rollen und ihre Unschärfe): „Wer ist was?“	141
4.3.2	Triade der Begehren (Struktur und Imagination): „Alle im Boot?“	143
4.3.3	Der Prozess (Prozessbeschreibung): „Wo befinden wir uns?“	143
4.3.4	Ebenen des menschlichen Erlebens und Handelns (Strukturierungshilfe) „Auf welcher Ebene liegt das Thema? - Um was geht es?“	147
4.3.5	Re – De – Ko als ständiger Erkenntnisprozess mit seinen Postulaten (Erkenntnis) – „Selbsttätiges Lernen?“	149
4.3.6	Der Einsatz von Methoden (Methoden als Mittel) – „Ist die Methode viabel?“	149
4.3.7	Die Konstruktivistische Werkstatt (KW) als Fraktal – die KW in der KW (Von der Unschärfe der Ebenen): Modell, Konzept, Methode, Haltung oder Bewusstsein?	150
4.4	<i>Dialog und Dynamik und die Konsequenzen für die pädagogische Praxis</i>	152
5	Die Konstruktivistische Werkstatt – Praxisbeispiele im Anwendungsfeld	160
5.1	<i>Die Konstruktivistische Werkstatt als pädagogischer Prozess im systemischen Kontext</i>	160
5.2	<i>Der Kontext und die Ziele – der Blick auf Anwendungsfelder in ihrer Struktur</i>	161
5.2.1	Die konstruktivistischen Zielperspektiven und ihre Wirkfaktoren	162
5.2.2	Wandel in der Organisationskultur – strukturell/institutionell	166
5.3	<i>Anwendungsfelder, ihre Programmatik und der Einsatz von Methoden</i>	173
5.3.1	Soziale Bewegungen	176
5.3.2	Partizipation/Bürgerbeteiligung und Demokratie	178
5.3.3	Außerschulische Jugendbildung/Jugendhilfe	180
5.3.4	Schule	183
5.3.5	Politische Bildung	185
5.3.6	Berufliche Bildung	187
5.3.7	LLL – Lebenslanges Lernen	189
5.3.8	Beratung in Team- und Organisationsentwicklung, Mitarbeiterführung und Organisationskultur	191
5.3.9	Der Ansatz der Konstruktivistischen Werkstattarbeit, die Transformationsprozesse und ihre innewohnenden Programmatiken in den Anwendungsfeldern im Überblick	195

5.4	<i>Praxisbeispiele</i>	196
5.4.1	A - Beratung – der Start Fokus: Erstkontakt und Orientierung im Beratungsprozess.....	199
5.4.2	B - Projektmanagement – Projektmanagement in einem Unternehmen Fokus: Akteur, Teilnehmer und Beobachter im Projektverlauf.....	205
5.4.3	C - Team-/Abteilungs-/Einrichtungsleitung – Führung – Fokus: Führung vor der leeren Leinwand	207
5.4.4	D - Teamsitzung – Moderation und Haltung in der Teamsitzung Fokus: Sammlungs-, Strukturierungs- und Entscheidungshilfe.....	209
5.4.5	E – Schule – Inklusion gestalten Fokus: Umgang mit Indexfragen	210
5.4.6	F - Politische Bildung – Dialogische Stadtspaziergänge – Fokus: Dialog zwischen Geflüchteten/Neubürgern, Schüler, Bürgern/Zivilgesellschaft und Politik – Gelebte Demokratie vor Ort.....	212
5.4.7	G – Politische Bildung – Integration durch Bildung gemeinsam meistern – eine Zukunftswerkstatt Fokus: Gemeinsam Perspektiven entwickeln.....	217
5.4.8	H - Schule - Schüler Akteure ihrer Lebenswelt und der Schule selbst werden lassen Fokus: Auflösung des Zwangskontextes	222
5.4.9	I - Ausserschulische Jugendbildung - Gewaltprävention Fokus: Eine ganzheitliche Projektkonzeption für den Sozialraum.....	224
5.4.10	J - Kinder- und Jugendhilfe - Von der Notwendigkeit der Implementierung konsequent partizipativer Verfahren Fokus: Akteure ihrer Lebenswelt.....	227
5.4.11	K - Jungenarbeit – Sprachgewalt Fokus: Vom Akteur zum Teilnehmer zum Beobachter	232
5.4.12	L - Jungenarbeit – „Zuschlagen kann doch jeder – oder?“ Fokus: Gefühle in der Bildung ..	234
5.4.13	M - Familienfinanzkompetenz und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) Fokus: Bildungskonzeption für heterogene Zielgruppen im Dialog.....	238
5.4.14	N - Beratung – Beschäftigungsträger für (Arbeit)Suchende – Fokus: Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit.....	243
5.4.15	O - Hochschuldidaktik - Professionalisierung: Bildungshandeln zwischen Markt, Biographie und professioneller Identität Fokus: Wertschätzende Kommunikation und Seminarregeln ...	246
5.4.16	P - Verbandsentwicklung – Lebenshilfe Krefeld e.V. – Fokus: Leitbild und Projektentwicklung mit der Zukunftswerkstatt.....	248
5.4.17	Q - Empowerment und Politisierung – World Cafe und Perspektivwerkstätten als Qualifizierungsangebote für Langzeitarbeitslose Fokus: Selbstwirksamkeit und Selbstwert.	255
5.4.18	R - Transformationsprozess einer Gemeinwohlorientierten Beschäftigungsinitiative – Empowerment, Führung vor der leeren Leinwand – Fokus: ganzheitliche Transformation gestalten – ein Organisationsentwicklungsprozess.....	258
6	Der Methodenkoffer der Konstruktivistischen Werkstatt	266
6.1	<i>Leitfragen für die praktische Durchführung</i>	266
6.1.1	Leitfragen zu Thema, Gruppe, Person, Struktur und für das Lernen selbst, zu Themen der Methodik/Didaktik und Moderation	267
6.1.2	Leitfragen zu Transformations-, Prozess-, Konstruktionskompetenz: Das Entfachen von „Dialog und Dynamik“	271
6.1.3	Leitfragen aus dem Perspektivenkoffer als strategisches Instrumentarium im Prozessverlauf... ..	273
6.2	<i>Der Rahmen, der Ort, das Setting</i>	284

6.3	<i>Methoden in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit</i>	287
6.3.1	Einführungen	289
6.3.2	Kennenlernen	291
6.3.3	Spiele	292
6.3.4	Fragen	296
6.3.5	Sammlungsverfahren	304
6.3.6	Auswahlverfahren	308
6.3.7	Strukturierungsverfahren	309
6.3.8	Analyseverfahren	312
6.3.9	Präsentationsformen	317
6.3.10	Rollenspiele	319
6.3.11	Kreativitätstechniken und -methoden	323
6.3.12	Projekte, Forderungen, Leitbilder	331
6.3.13	Beziehungskommunikation	336
6.3.14	Phasenübergänge	343
6.3.15	Rahmengestaltung	347
6.3.16	Seminarreflexion – Evaluation	349
7	Abbildungsverzeichnis	358
8	Literaturverzeichnis	359
I	Abstrakt Deutsch	374
II	Abstract English	375

0 Einführung

Diese Arbeit handelt von der Zukunftswerkstatt von den Anfängen bis heute. Sie mündet in der Entwicklung der Zukunftswerkstatt konstruktivistischer Prägung, der Konstruktivistischen Werkstatt. Diese ermöglicht es, die Zukunftswerkstatt mit ihrem Anspruch an Demokratisierung und der Beteiligung von Betroffenen an ihrer Zukunftsgestaltung in den 1960-er Jahren gestartet ist, in der heutigen Zeit als Methode und als Ausdruck „gelebter Demokratie“ zu etablieren. Dabei inkludiert sie die Erfahrungen und das Wissen aus Wissenschaft und Praxis der letzten Jahrzehnte. Es wird ein Leitfaden für Praktiker im pädagogischen Feld zur Verfügung gestellt, um mit Kompetenz und Professionalität, inklusive-partizipative Prozesse zu initiieren und zu begleiten. Ziel ist es, Zukunft in demokratisch-solidarischer Verständigung zu gestalten.

Auf der wissenschaftlichen Ebene wird eine Didaktik entwickelt, die jenseits ökonomischer Kategorien vom lebenslangen Lernen eine demokratische Bildung nach innen und außen anstrebt und für die heutige Zeit anschlussfähig macht.

Die Zukunftswerkstatt Mitte des letzten Jahrhunderts war der Gegenentwurf zu den großen Plänen der Geschichte: Die Beteiligung Betroffener, die Demokratie von unten, zu Zeiten der Bürgerinitiativen und sozialen Erfindungen. Ziel war es, dem Kapitalismus und in Zeiten des kalten Krieges von unten machtvoll den großen Entwürfen etwas entgegenzusetzen. Dieses „Etwas“ war im Sinne von Robert Jungk die Entwicklung positiver Zukünfte. Diese Zukünfte entsprachen den Visionen und Utopien, wie sie in der außerparlamentarischen Opposition der sechziger und siebziger Jahre in Deutschland entworfen worden sind. Dieses einzufordern, die Zukunft demokratisch zu entwickeln, begleitet die Zukunftswerkstätten bis heute. Die konstruktivistische Werkstatt ist die Fortschreibung und Weiterentwicklung der Zukunftswerkstatt. Beteiligung und Partizipation bleiben dabei zentrale Aspekte. Doch trägt sie dem Wandel der Gesellschaft und dem Wandel der Lernkulturen Rechnung. Die Entwicklung von zusätzlichen Freiheiten in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft, die unter dem Dach der Menschenrechte als demokratisch legitimer universaler Wert, Vielfalt und steten Wandel ermöglicht, wird bei der konstruktivistischen Werkstatt in konsequenter Weise beachtet. Sie übersetzt und beschreibt die notwendigen Prozesse, ohne der neoliberalen Idee blind zu folgen¹. Die konstruktivistische Werkstatt denkt die Solidarität stets mit. Die Entwicklung und Gestaltung von Zukunft wird in solidarisch demokratischer Verständigung im Hier und Jetzt gestaltet. Dabei wird die Zukunftsfähigkeit nicht nur in den Köpfen des Einzelnen, sondern auch in den Organisationen und Kulturen zum Thema und fordert eine Auseinandersetzung ein. Die konstruktivistische Werkstatt, basiert auf konstruktivistischem, interaktionistischem Verständnis. Dessen Grundprinzipien hat Kersten Reich in seiner interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik umfassend beschrieben. Die konstruktivistische Werkstatt macht den Wandel zum Thema und wandelt sich selbst. Dabei

¹ Vgl. Welzer (2017) S. 78 ff., der in diesem Kapitel die Idee des Neoliberalismus in Verbindung und Spannung mit der Globalisierung bringt und darlegt, wie der Neoliberalismus und die Individualisierung zusammenhängen. Dabei wird die Individualisierung für den Markt nutzbar gemacht. Eine solidarische Perspektive ist demnach immer mitzudenken.

definiert sie, um für Pädagogen nutzbar zu sein, eine Prozess-, Transformations- und Konstruktionskompetenz als drei zentrale Kompetenzen. Die für die konstruktivistische Werkstatt leitenden Ziele sind als die 6 konstruktivistischen Zielperspektiven zusammengefasst. Diese sind a) Inklusion b) Partizipation. Im Spannungsfeld von Dialog und Dynamik stehen c) Konstruktion, d) demokratische Auseinandersetzung, und e) Solidarität. Diese Aspekte beruhen auf einer f) Erfahrungs- und Situationsorientierung.

Zur Umsetzung wird ein Perspektivenkoffer als strategisches Instrumentarium entwickelt. Er hilft Pädagogen, Prozesskompetenz in den folgenden Anwendungsfeldern zu erlangen: Politische Bildung, Schule, Organisationsentwicklung, Beratung, Empowerment, Team- und Mitarbeiterführung, soziale Bewegungen.

Wie sieht Bildung aus, wenn sie zum Ziel hat, demokratisch solidarisch den Wandel zu gestalten? Wie muss Bildung aussehen, wenn sie zunehmend unter postökonomischen Kategorien stattfindet?² Sie nimmt in gewisser Weise ein Stück die Zukunft vorweg, indem sie die Prinzipien und Grundlagen einer zukünftigen Zeit konzipiert und alle Beteiligten mit ins Boot holt, um diese Zukunft gemeinsam zu gestalten.

Paradox: Wir müssen, sollen und dürfen Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen und mitgestalten. Aber wir können uns aufgrund der Entgrenzungstendenzen, zunehmender Diversität und Vielfalt nicht immer darauf einlassen, oder sehen evtl. nicht die Notwendigkeiten, Chancen und Möglichkeiten, die darin liegen. Letztlich sind die im Wandel befindlichen gesellschaftlichen Transformationsprozesse nicht immer deckungsgleich mit den individuell erfahrbaren und oft auch gewünschten Spielräumen. Die darin liegende Liquidität erfordert auf allen Ebenen Verständigungsprozesse. Diese in einer demokratisch-solidarischen Weise zu gewähren, zu organisieren und Räume dafür zu schaffen, ist das Anliegen dieser Arbeit. Es ist letztlich nicht mehr und nicht weniger als Zukunft zu gestalten, Zukunftsfähigkeit zu entwickeln – Bildungsarbeit auf der Basis einer dialogisch-konstruktivistischen Didaktik. Für das Individuum ist es das Ziel, Mut zu fassen, befähigt zu werden, zu handeln. Sich zu entscheiden auf der Basis der systemisch vorhandenen Strukturen und der Einsicht in die Möglichkeiten, aber auch Begrenztheiten. So paradox es klingt: Mit der Einsicht in Möglichkeit und Begrenztheit erreichen wir auch Nachhaltigkeit in den Bewegungen und im Wandel. Das Verständnis von Grenzen als temporäre Zustände zu begreifen und für den Moment zu akzeptieren, eröffnet eine kritische Sicht auf Entwicklungspotenziale. Innerhalb dieses Spannungsfeldes ist die konstruktivistische Werkstattarbeit ein offener Raum und Mutzuspruch, die Zukunft zu gestalten und dies auf der Grundlage von demokratisch-solidarischer Verständigungsbasis bis in die Strukturen hinein.

Im Folgenden eine Übersicht zum Aufbau der Arbeit.

Das Kapitel 1 beschäftigt sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und für diese Arbeit grundlegenden Kategorien. Dies sind vor allem die von Dewey eingeführten Begrifflich-

² Vgl. hierbei zum Beispiel das Zukunftsdossier No.1: Wirtschaften jenseits von Wachstum? Befunde und Ausblick, herausgegeben vom Lebensministerium in Österreich im Januar 2010, das sich mit den langfristigen Perspektiven auseinandersetzt jenseits der derzeitigen Wachstumsdiskursen im Mainstream. (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt, Wasserwirtschaft (Lebensministerium) 2010a S. 54 ff. und hierbei v.a. das Resümee ab Seite 69 ff.

keiten „experience“, „democracy“ und „community“. Daraus lassen sich Partizipation, und die heutige Inklusion, basierend auf den Menschenrechten, ableiten. Partizipation und Inklusion sind zwei Aspekte eines Spannungsfeldes. Partizipation ist ohne Demokratie nicht denkbar. Dabei spielt Macht in den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, die sich in einem steten Wandel befinden, eine zentrale Rolle. Die Macht mit ihren Wirkungen und die in den Prozessen inliegenden Prinzipien sind zu untersuchen, um die darin liegenden subjektivistischen Spielräume entdecken zu können. Der modernen Gesellschaft kommt die Arbeit und die traditionellen Integrations- und Bindungsmomente mehr und mehr abhanden. Neue Integrationsmomente müssen entwickelt werden, die auf solidarische Weise den Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft gewähren und dem Individuum helfen, seinen Raum zu finden und zu gestalten. Daraus lässt sich ein Bildungsverständnis und Bildungsbegriff ableiten, das maßgeblich auf die von Kersten Reich entwickelten konstruktivistischen Arbeiten und die interaktionistisch konstruktivistische Pädagogik mit einer kultursensiblen Perspektive aufbaut.

In Kapitel 2 wird die konstruktivistische Werkstatt beschrieben. Sie ist die fortgeschriebene Antwort der Zukunftswerkstatt auf die heutige Zeit. Um didaktische Handlungskompetenz auf einer ganzheitlichen elementaren Planungsebene zu erlangen, werden die 6 konstruktivistischen Zielperspektiven eingeführt. Diese sind idealtypischerweise eine Überprüfungsfolie für die didaktische Zielsetzung mit ihren Charakteristika. „Welche Charakteristika hat das Anwendungsfeld, in dem wir uns bewegen?“ wird die Frage sein, unter der eine Analyse der Strukturen stattfinden kann. Der Wandel der Organisationsstrukturen und der Wandel in den pädagogischen Feldern wird jeweils in seiner Programmatik exemplarisch dargestellt.

In Kapitel 3 geht es um die Grundsätze, Perspektiven und Strukturen, die der konstruktivistischen Werkstattarbeit zugrunde liegen. Um Bildungsprozesse in dialogischer demokratischer Verständigung zu initiieren und zu begleiten, werden fünf grundlegende Perspektiven eingenommen, die sich zum großen Teil auf die Grundlagen der konstruktivistischen Arbeit von Kersten Reich berufen, aber auch erweitert werden. Die Konstruktivistische Werkstattarbeit muss diese fünf Perspektiven nutzen, Rolle und Haltung des Pädagogen weiterentwickeln und ein neues Verständnis des pädagogischen Prozesses generieren.

1. Die entscheidende Perspektive „Beziehungen und ihre Kommunikation“ beschäftigt sich grundlegend mit den systemischen Prinzipien und dem Umgang mit Macht in unseren Beziehungen. Die Kommunikation nach Mead und Reich und deren Folgen für die Pädagogik werden ausgebreitet. Die Diversität und Vielfalt in den Kommunikationstheorien verhilft, adäquate Beziehungssettings zu gestalten.

2. Als zweite Perspektive wendet sich die Arbeit der Kraft der Imagination als Motor für Wandel zu. Dabei wird die Triade der Begehren auf einer strukturellen Ebene, der Beziehungsebene und der Inhaltsebene mit ihren didaktischen Leitbildern entwickelt. Auf struktureller Ebene ist dies die Transformation, auf der Beziehungsebene ist es die Anerkennung, Toleranz und Wertschätzung und auf der Inhaltsebene die Multiperspektive. Imagination sichert Selbstwirksamkeit und gleichzeitig ist sie auf einer emotionalen Ebene für Kreativität verantwortlich. Imaginäre Räume für Transformationsprozesse zu öffnen, sprich Dialog und Dynamik zu entfachen, ist eine der zentralen Thesen und gleichzeitig das Ziel konstruktivistischer Werkstattarbeit.

3. Der Pädagoge als Mensch und in der Vielfalt seiner Rollen wird diskutiert. Dieser Diskurs und die Vielfalt ermöglichen es, sich in unterschiedlichsten Settings und Anwendungsfeldern mit ihren spezifischen Anforderungen an den Bildungsplaner und -begleiter auseinanderzusetzen und entsprechend die Beziehung viabel zu gestalten. Akteur, Teilnehmer und Beobachter sind drei Perspektiven, die deren Rollen und Blickwinkel beschreiben helfen. Daraus entwickeln sich Perspektivenvielfalt, Konflikte und die dritte Sicht, um diese konstruktiv und nutzbar werden zu lassen.

4. Als Grundsatz für eine konstruktivistische Didaktik gilt, die Selbsttätigkeit des Lernens zu erreichen. Dabei werden sechs Beobachtungsmöglichkeiten kurz umrissen. Diese sind die Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion und die Unterscheidung von symbolischer und realer Imagination. Darüber hinaus werden Realbegegnungen, Repräsentation und Diskurse voneinander unterschieden, um Abbilder von Tiefen und Perspektiven in den Bildungsprozessen zu ermöglichen. Der Pädagoge mit seinem methodisch-didaktischen Rüstzeug bedient sich systemischer, pragmatischer und konstruktiver Methoden. Sie garantieren im Sinne der Entwicklung und Begleitung von Bildungsprozessen hin zu einer Zukunftsfähigkeit seine methodisch didaktische Handlungsfähigkeit. Dabei kommt der Verständigung und dem Dialog über die Viabilität von Methoden eine zentrale Bedeutung zu.

5. Als fünfte Perspektive wird der Prozess, in dem sich Bildung und Konstruktion entfaltet, in seinen Grundzügen beschrieben. Dies ist notwendig, um eine Verortung innerhalb von Prozessen, sei es im Verständnis als Bildungsprozess oder aber auch als Beteiligungs- oder Organisationsentwicklungsprozess zu ermöglichen. Letztlich geht es darum, der Organisation, der Gruppe und dem Einzelnen mit seinen Imaginationen und Triebkräften, Zielen und Leitbildern, in Beziehung mit anderen und dem Ganzen, sich als selbstwirksam zu erleben und im Gesamtprozess zu verorten. Das bedeutet für die konstruktivistische Werkstattarbeit, die folgenden Leitbilder anzustreben: Pädagogik als ein gelebtes Leitbild, dialogisch in Bewegung, neues Praxis- und Theorie-Verhältnis und Verständnis. Mit Impuls-/Konstruktions-, Prozess- und Transformationskompetenz werden zentrale Kompetenzbegrifflichkeiten in den Blick genommen. Die Viabilität als Merkmal für sinnstiftende und zukunftsfähige, nachhaltige Prozesse ist als Blickwinkel entscheidend und in jedem Fall gesondert zu betrachten.

In Kapitel 4 werden ein phasenweises Ablaufmodell und der Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ entwickelt. Mit Blick auf den Perspektivenkoffer werden folgende Fragen leitend, die je nach Prozessphase unterschiedliche Gewichtungen erfahren:

1. Karussell des Selbst und Anderen – „Wer ist was?“
2. Triade der Imagination – „Alle im Boot?“
3. Der Prozess – „Wo befinden wir uns?“
4. Ebenendifferenz – „Auf welcher Ebene liegt das Thema? Um was geht es?“
5. Re De Ko – „Selbsttätiges Lernen?!“
6. Einsatz von Methoden – „Ist die Methode viabel?“

7. Die „konstruktivistische Werkstatt“ als Fraktal – Unschärfe der Ebenen – „Modell oder Konzept oder Methode oder Haltung oder Bewusstsein?“

Ziel ist es, mit diesem Perspektivenkoffer Impuls-/Konstruktions-, Prozess- und Transformationskompetenz ein Handwerkszeug für den Pädagogen bereitzustellen. Das bedeutet Transformation auf struktureller Ebene in solidarisch demokratischer Verständigung.

In Kapitel 5 wird die Konstruktivistische Werkstatt in der Praxis dargestellt. Es werden aus unterschiedlichsten Anwendungsfeldern Beispiele gegeben. Dabei werden jeweils Aspekte und Blickwinkel im Sinne des Perspektivenkoffers thematisiert. Die dargestellten Beispiele haben real stattgefunden, die beschriebenen Ergebnisse entsprechen dem Verlauf der Werkstätten. Das bedeutet, es sind in offener Weise prozesshaft angelegte Entwicklungen von Bildungs- und Lernsettings. Sie sind der Praxis entsprungen und orientieren sich an den in Kapitel 1 bis 4 beschriebenen Grundsätzen, Perspektiven und Abläufen. Alle Entscheidungen in diesen Beispielen unterlagen qua Definition den Verständigungsprozessen der Beteiligten. Dabei werden zuallererst Leitfragen für den Ablauf in Kombination mit dem Perspektivenkoffer entwickelt, die helfen sollen, Prozess- und Transformationskompetenz zu entwickeln. Der Rahmen, der Ort und das Setting sind weitere pragmatische Fragestellungen, die für die Durchführung von Wichtigkeit sind. Das zentrale Moment ist die Frage nach Dialog & Dynamik, die es in ausreichender Balance zu gestalten gilt. Dabei sind Möglichkeitsräume und Grenzen gleichermaßen zu thematisieren, um zu nachhaltigen belastbaren Prozessen und Ergebnissen zu kommen. In den dann folgenden Praxisbeispielen werden auf der Grundlage aller bis dahin gemachten Ausführungen bestimmte Aspekte beleuchtet.

In Kapitel 6 wird der Methodenkoffer gepackt. Dazu werden Leitfragen entwickelt, die auf einer situativen Planungs- und Reflexionsebene dem Pädagogen helfen, handlungsfähig zu sein. Es werden Rahmenbedingungen, Ort und Setting berücksichtigt. In einer am Ablauf orientierten Systematik werden Methoden dargestellt, um schnell Abläufe und reflexive Verortungen innerhalb des Prozesses zu ermöglichen. Dieser Methodenkoffer soll aber auch im Vorfeld zur Planung zur Verfügung stehen, um solidarisch demokratische Bildungsprozesse nachhaltig³ initiieren, begleiten und konzipieren zu können.

In dieser Arbeit benutze ich aus Lesegründen die männliche Schreibweise und inkludiere dabei in meinem Sinn das männliche, weibliche und diverse Geschlecht.

³ Nachhaltigkeit ist in diesem Sinne sehr breit und grundsätzlich zu verstehen. Sie sind beschrieben als die von der UN ausgeführten Global Goals und unter dem Dach des ESD (Education for sustainable education) ausgeführten Ziele im Programm Education 2030 (siehe „Learning teacher network“ Tagung als full partner der UNESCO im GAP 4 Quality education in Dubrovnik und der Keynote von Charles Hopkins, 11.4. bis 13.4.2019)

1 Theoretische Ausgangspunkte

In diesem ersten Kapitel wird in die zentralen Blickwinkel eingeführt, die für das Verständnis der Konstruktivistischen Werkstatt von grundlegender Wichtigkeit sind. In Kapitel 1.1 wird Deweys Werk und Denken beschreiben, was geprägt ist von einem diskursiven deliberativen Demokratieverständnis und in der Community ihren Ort der praktischen Relevanz erfahren. In Kapitel 1.2 werden Aspekte der Transformation in seiner grundsätzlichen Struktur thematisiert. Dabei sind einerseits inhaltliche strukturgebende Merkmale relevant, vielmehr aber die Arbeiten Foucaults und seine Arbeiten und Gedanken zum Dispositiv der Macht und der Darlegung zum prozesshaften Verständnis des Wandels. In Kapitel 1.3 wird der gesellschaftliche Wandel auf Grundlage der Arbeiten Baumanns zur flüchtigen Moderne beschrieben. In diesem Kontext sind die gesellschaftlichen Diskurse zu nennen, die derzeit international geführt werden. Darauf aufbauend spielt die Verortung des Individuums und seiner Motivation und individueller Handlungsnotwendigkeit im Sinne Zygmunt Baumanns, John Deweys und Robert Jungks (als Vater der Zukunftswerkstatt) eine zentrale Rolle. Die Notwendigkeit, sich zu engagieren für eine lebenswerte Zukunft, wird anhand verschiedener Aspekte des gesellschaftlichen Wandels einer flüssigen Moderne mit Ihren eigenen Prinzipien und Dynamiken, die den Wandel in den Blick nehmen, beschrieben. Dabei sind die Entwicklungen in der Arbeitswelt, der Wandel innerhalb der Zivilgesellschaft, die Internationalisierung und die jeweiligen Bedeutungen für den Zusammenhalt, bzw. den Aufbau einer demokratischen freiheitlichen Gesellschaft Thema. In Kapitel 1.4 wird der sich daraus und in Wechselseitigkeit entstehende Wandel in den Lernkulturen betrachtet. Dabei sind Deweys Grundgedanken, Reichs Interaktionistischer konstruktivistische Pädagogik, die Internationalisierung im Bildungsdiskurs und die Kompetenzperspektive relevant. In Kapitel 1.5 werden dann die theoretischen Ausgangspunkte für die Konstruktivistische Werkstatt zusammengefasst.

1.1 Dewey – Demokratie, Partizipation und Inklusion, Menschenrechte

Für das grundlegende Verständnis vom Menschen und seiner Sozialität sind Deweys Begriffe der *experience*, *community* und daraus folgernd *democracy* leitend zu nennen. Dabei spielen das demokratische Grundverständnis, der Begriff der Partizipation und die darauf aufbauende Inklusion als Aspekte, die sich in einem Spannungsverhältnis befinden, zentrale Rollen. Moralische Grundwerte, die im Begriff der Menschenrechte auf der Menschenwürde basieren, entwickeln sich demokratisch. Der Blick auf unsere heutige Gesellschaft verdeutlicht einen steten Wandel. Die Fragen nach Moral, die mit dem Individuum und systemischer Integration verbunden sind, werden in Verständigungsgemeinschaften ausdiskutiert. Wertesysteme, die es zu betrachten gilt, werden stetig in den Räumen der Verständigung neu definiert. Dies erzeugt eine zunehmende Vielfalt in Hinblick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, aber auch auf Pädagogik und Lernkulturen. Dies nachvollziehen zu können ist notwendig, um die konstruktivistische Werkstattarbeit verstehen und anwenden zu können.

John Dewey ist einer der bedeutendsten Philosophen des 20. Jahrhunderts. Er spielt für die interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik eine zentrale Rolle. In „Democracy and education reconsidered“ von Garrison/Neubert/Reich⁴ werden der Prozess des Lernens und dessen Grundbedingungen beschrieben: Auf der Basis von Deweys Werk „Democracy and education“, vor über 100 Jahren verfasst, werden die Erkenntnisse nun in die heutige Zeit übertragen. Darin enthalten sind auch die für diese Arbeit notwendigen Grundlagen. Im Pragmatismus bei Dewey ist der Begriff der experience zentral. Der Begriff der Erfahrung spiegelt seine Sicht des Menschen wider. Der Mensch wird als Gesamtorganismus gesehen, der sich in der Einheit von „body“ and „mind“ ins Verhältnis mit der Umwelt setzt. Dies spiegelt sich auch in einem neuen Verhältnis zwischen Natur und Kultur wieder. In seinen Arbeiten⁵ breitet er aus, dass einen Gegenstand zu erkennen heißt: sich eine zutreffende Vorstellung von ihm zu machen, eine Repräsentation. Dabei wird der Erziehungsprozess als eine aktive Notwendigkeit des Lebens beschrieben. Auch wenn der Wandel der Lernkulturen später noch ausführlicher beschrieben wird, sei hier im Grundsatz darauf verwiesen, dass das Leben zwei Seiten reproduziert: Zum einen die biologische, zum anderen die kulturelle Seite. Die Erziehung fokussiert hiermit eine kulturelle Reproduktion. Im Denken Deweys gibt es drei Ebenen der Existenz: diese sind a) physico-chemical, b) psycho-physical und c) body mind⁶. Diese drei Ebenen stehen in direkter Verbindung und im Wechselspiel zueinander. Während Dewey noch auf einer solid modernity aufbaut, geht auf der Basis der Idee einer inklusiven Philosophie, einer modernen Sichtweise, Zygmund Bauman von einer „liquid modernity“ aus. In ihr wird der vermeintliche Gegensatz zwischen „culture“ und „nature“ aufgehoben. Die Annahme der Polarität von Kultur und Natur beinhaltet die Gefahr, eine dieser Seiten zu bevorzugen. Dabei wird nicht gesehen, dass wir Beobachter und Konstrukteure von Natur sind und diese nur als Beteiligte einer Kultur beschreiben können. Die Notwendigkeit zu lernen, beschreibt Dewey als eine grundsätzliche Herangehensweise an Philosophie und Wissenschaften. Er rückt damit die Ebene der Erfahrung, auf der Entwicklung stattfindet, in den Fokus. Dabei beschreibt er den Prozess der Wahrnehmung und des Handelns als einen Koordinationsvorgang. Dies basiert auf weitreichenden Folgen seiner erkenntnistheoretischen Grundlagen, die sich in seiner eigenen Entwicklung widerspiegeln.⁷ Neben der grundlegenden Neubewertung dieses Vorgangs spielt die Ebene der Moral genauso wie das Element des sozialen Wesens der Interaktion eine entscheidende Rolle. Moral entwickelt sich auf einer Erfahrungsebene und nicht nur rein kognitiv. Handeln, das sich emotional und rational entwickelt, bezieht die Ebene des Verhaltens mit ein. Damit lässt sich Dewey gegenüber den Ansätzen der Aufklärung (Kant) und oder der Transzendentalpragmatik/Diskursethik (Habermas) abgrenzen.⁸ Für Dewey spielt der Aspekt der praktischen Relevanz eine zentrale Rolle. Er postuliert, dass zum Beispiel ein Gegenstand erst über die ihm innewohnenden Wirkungen und Handlungen, die für das Ganze erkennbar sind, seine Definition erhält. Bei Dewey ist dies durch den Begriff der experience benannt. Daraus

⁴ Vgl. Garrison/Neubert/Reich (2016).

⁵ Vgl. dazu "Elementare Einheit des Verhaltens" (EW 5, 1896) und "Wahrnehmung und organischer Handlung" (MW 7, 1912).

⁶ Vgl. Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 11.

⁷ Vgl. Garrison/Neubert/Reich (2016), Suhr (2005).

⁸ Vgl. Garrison/ Neubert/ Reich (2016) S. 95 ff.

lassen sich 5 Handlungsstufen ableiten⁹. Diese sind gekennzeichnet durch a) die emotionale Ebene, die als Erfahrung und Reaktion zum Antrieb wird und b) die Problemzentrierung, da durch die Erfahrung an Erlerntes angeknüpft wird und durch intellektuelle Fähigkeiten eine Einordnung geschieht; c) in einer Hypothesenbildung werden zukünftige Problemlösungen vorweggenommen und durchdacht; d) im Testen und Experimentieren werden die Lösungen handlungsbezogen geleistet; e) kontinuierliche Anwendung leistet eine stetige Bestätigung des Erlernten.¹⁰

Das Erkennen im gemeinsamen Prozess beinhaltet eine Mitverantwortlichkeit, dies impliziert den Begriff der Verantwortung.

In Abgrenzung vom Deutungsschema der Unterscheidung zwischen Verursachung und Schuld wird hier die Interdependenz und eine dem Subjekt innewohnende Verantwortung postuliert, die in einem Spannungsfeld zum Ausdruck kommt. Auf der Basis, dass die community als Gemeinschaft Individuen in Dialog miteinander setzt und aus der Gesamtheit heraus Entwicklung stattfindet, kann für den Einzelnen der Kern umschrieben werden mit: Es kommt auf mich an, hängt aber letztlich nicht von mir alleine ab¹¹. In Kombination mit dem Begriff der Kommunikation¹² entwickelt Dewey zwischen deterministischer und individualistischer Sicht die kommunikative Sozialisierung als kritische aktive Herangehensweise. Der Aspekt der Solidarität als Notwendigkeit für das soziale Wesen und seine Interaktivität entwickeln die Räume der Verständigungsgemeinschaften, in denen sich Moral erfahrbar macht und entwickeln kann. Die Folgen für eine interaktionistische konstruktivistische Pädagogik beschreibt Reich ausführlich.¹³ Auf seinen Grundannahmen und Perspektiven fußt die Entwicklung der Konstruktivistischen Werkstattarbeit. Deren Grundzüge und für diese Didaktik relevante Aspekte werden im zweiten Kapitel dargestellt.

Demokratie

Das demokratische Konzept bei Dewey ist geprägt von vier maßgeblichen Eigenschaften. Seine Demokratie ist pluralistisch, partizipatorisch, deliberativ und kommunikativ.¹⁴ Demokratie als die Ebene des sozialen Miteinanders wird von Dewey als die Erweiterung der biologischen Existenz definiert. Philosophisch betrachtet bedeutet dies die kritische Herangehensweise an kulturelle Praxis, Glaubenssätze, Strukturen und institutionelle Gegebenheiten. Dabei gibt es keine scharfe Abgrenzung von sozialen Institutionen zu ihren Kontexten. Zu sehr stehen diese in einer sich gegenseitig bedingenden Relation. Damit befürwortet Dewey eine Öffnung der institutionellen Gegebenheiten.¹⁵ Das erfordert eine Haltung im Spannungsfeld, dessen Ziel das Wachsen der Demokratie an sich und ihrer

⁹ Vgl. Reich (2008) S. 189f., daraus selbst wird die Konstruktivistische Werkstattarbeit abgeleitet werden.

¹⁰ Vgl. dazu die Ausführungen zum Bildungsbegriff in diesem Kapitel.

¹¹ Dies wird im späteren Verlauf in der Darstellung konkreter pädagogischer Arbeit als Leitsatz genommen. Er drückt die spannungsvolle Interdependenz aus, in dem Entwicklung stattfindet.

¹² Vgl. dazu Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 51ff.

¹³ Vgl. Reich (1996, 1998a, 1998b, 2000, 2004, 2008, 2010).

¹⁴ Vgl. dazu Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 95ff.

¹⁵ Vgl. dazu Garrison/Neubert/Reich (2016)

Beteiligten ist. Diese Sicht auf Demokratie leitet er im Kontrast zu dreierlei sozialen Konzepten aus der Vergangenheit ab und entwickelt diese weiter. Es ist a) das Konzept der Demokratie aus der griechischen Antike, bei der er die Verortung der Verantwortung und Handlung eher in der Kategorie der Klassen als im Individuum selbst sieht. b) setzt er seine Sicht des sozialen Konzeptes in Abgrenzung zu im 18. Jahrhundert entstandenen Philosophien, wie zum Beispiel Rousseau, die seiner Ansicht nach zurückfallen auf die Ideen der Natur. c) meint er die Konzepte der idealistischen demokratischen Vorstellungen, die sich auf europäischer Ebene an den Ausführungen von Hegel und Fichte orientieren. Deren Demokratiebegriffe bauen auf den Gedanken der Nationalstaaten auf. Damit einher geht aber die Bevorzugung der Mitglieder der politischen Klasse gegenüber dem Ganzen. Hier taucht der Aspekt der Partizipation bei Dewey auf. Sein demokratischer Begriff ist geprägt von Wachstum und Wandel:

„...democracy is a necessary construction in response to the openness of human experiences“¹⁶.

Wandel und Wachstum werden durch Partizipation generiert und beinhalten als Motivator gleichzeitig Pluralismus und Diversität. Beteiligung, Deliberalität und Kommunikation sind die Ausprägung auf der Erfahrungsebene. Es ist keine a priori Demokratie, sondern sie will gelebt werden:

„...democracy is a lived experience“¹⁷

Demokratie wird bei Dewey durch den Begriff der Community verortet. Die Community als Ort der Verständigung beschreibt die Züge der sozialen Interaktion zwischen Menschen, die Entstehung gemeinsamer Erfahrungsräume, die Moral in diskursiven Entwicklungsprozessen, welche das Zusammenleben von autonomen Individuen möglich machen und beschreiben.

Kommunikation ist in seinem Denken die wohl wichtigste Komponente und Grundlage seiner Theorien. Die Ebene der Erkenntnisgewinnung und Theoriebildung als eine reflective experience und zur Selbstvergewisserung des Individuums braucht in einer Gesellschaft Räume des Austausches, der Begegnung und der Auseinandersetzung mit all ihren Konflikten.

Demokratie und Inklusion

Auf den Arbeiten John Deweys aufbauend, beschreiben Garrison, Neubert und Reich die Folgen und Notwendigkeiten seiner Arbeiten in und für die heutige Zeit in „Democracy and Education reconsidered“¹⁸. Dabei ist die notwendige Kritik in den Feldern erforderlich, in denen die Gleichheit im Recht gefährdet oder verneint wird. Dieses Verständnis von Demokratie beinhaltet gleichzeitig ein inklusives Grundverständnis, da es von der

¹⁶ Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 97.

¹⁷ Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 110.

¹⁸ Vgl. Garrison/Neubert/Reich (2016)

Gleichheit aller ausgeht und das Ziel beinhaltet, Diskriminierungen abzubauen. Ziel muss soziale Inklusion und eine Radikalisierung der Demokratie sein. Gefordert ist eine

„...mitverantwortliche Zivilcourage für die Gestaltung einer durch zukünftige Technologie geprägten Gefahrenzivilisation.“¹⁹

„...allein die Idee radikaler Demokratie macht... Ernst mit diskursethischen Postulaten.“²⁰

Die Mitverantwortlichkeit in diesem Sinne impliziert heute eine Verantwortung auf gesellschaftlicher Ebene. Die praktische Seite auf der Grundlage der „liquid modernity“, der gesellschaftlichen Entwicklungen soll hervorgehoben werden, dass Demokratie Austausch, Begegnung, Interessensausgleich und somit auch ein Konfliktaustragungsort ist bzw. bietet. Im Ideal ist es wie bei Dewey ein Ort der Bestätigung, aber immer zumindest der Ort des Dialogs. Auch wenn Dewey in seinen grundlegenden Ausführungen die Frage der Macht unterschätzte, bleiben seine Überlegungen wegweisend. Diversität in den Verständigungsraum - also in seinem Sprachgebrauch community - zu holen und zu Dissens und oder auch Konsens zu kommen, ohne sich in gewaltvolle Auseinandersetzungen zu verwickeln, ist die Grundlage für das hier verwendete demokratische Verständnis. Dies ist die Grundlage für Reformen und Prozesse, letztlich gesellschaftliche Weiterentwicklung. Diese Weiterentwicklung findet im Kontext des Pädagogischen Diskurses sowie der Übertragung bzw. Annäherung diskursiver Praktiken auf den unterschiedlichsten Ebenen statt.²¹

Auf struktureller Seite sind dies dann z.B. Unterscheidungen in:

- repräsentative parlamentarische Demokratie,
- direkte Demokratie (auch unter Einbeziehung neuer Medien),
- Bürgerbeteiligungsverfahren auf kommunaler Ebene, Landesebene und Bundesebene,
- Demokratieerziehung als Auftrag für alle Bildungssäulen,
- Demokratisierung der Lernfeldern selbst,
- Demokratie im direkten Verständigungsraum zwischenmenschlicher Beziehung.

¹⁹ Burkhardt/Reich (2000) S. 186 in der trotz unterschiedlicher Begründungsschulen in Anwendungsfragen hinsichtlich Demokratie und Dialog die gleichen Antworten gefunden werden, wenn Transzendentalpragmatik und Konstruktivismus in einem Streitgespräch zusammenkommen.

²⁰ Burkhardt/Reich (2000) S.186

²¹ Vgl. dazu das Thema Entgrenzung in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2005) und Völpel (2010). Direkte Demokratie und Bürgerbeteiligung wird am Beispiel der Abstimmung und des Volksbegehrens in Hamburg im Jahre 2010 zum Thema „verlängertes gemeinsames Lernen“ auf 6 Jahre in der Primarschule von verschiedener Seite aus als umso notwendiger betrachtet. Gerade die Gewinnung und Beteiligung bildungsferner Gruppierungen bedarf großer Anstrengungen. Einen Effekt der Routine sehen Fachleute bei wiederkehrenden Volksbefragungen, die einen gesellschaftlichen Impuls setzen. (Schiller Phillips Universität Marburg – Leitung Forschungsstelle Direkte Demokratie und Bürgerbeteiligung) und auch Stefan Voigt, Direktor Institut für Recht und Ökonomie in Hamburg. „Das ist das Produktivste, was einer Demokratie passieren kann.“ Dies ist die Antwort auch bei „missglückten Volksentscheiden.“ Wichtig ist die öffentlich geführte Kontroverse für eine Demokratie.

Solche Strukturen fußen weitestgehend auf einem deliberativen Demokratieverständnis.²²

Das demokratische Prinzip wird auf allen diesen Ebenen verortet. Die Auswirkungen und Regeln, unter denen Demokratie real stattfindet, werden kontextspezifisch gemeinsam erarbeitet. Sie bleiben allerdings geprägt von der Tatsache, dass in der Begegnung sowohl inhaltliche, sprich rationale, als auch emotionale Aspekte eine Rolle spielen werden. Die Frage der Macht innerhalb dieser Integrationssysteme immer wieder neu zu stellen ist nötig, um ein solidarisches Miteinander zu gewährleisten und jeweils die Möglichkeiten zur Machtfrage und kritischen Auseinandersetzung stellen zu können.

Partizipation und Inklusion

Partizipation und Inklusion sind zwei notwendige Merkmale für einen Prozess des Wachstums. Die Differenz als essentielles Potential für Entwicklung ist gegründet in der Aktivität des Einzelnen.

„Individuality is at first spontaneous and unshaped; it is potentiality, a capacity of development. Even so, it is an unique manner of acting in and with world of objects and persons.“²³

Diese aktive Haltung des Individuums mit seinen Konsequenzen der Handlung und Aneignung im Kontext des Ganzen erfordert Beteiligungsmöglichkeiten im Sinne der Ermöglichung eigenständiger Konstruktionsprozesse, um wirksam zu werden. Zur Entwicklung des eigenen Potentials ist die Beteiligung bei der Entwicklung der Form notwendig.²⁴ Wandel und Wachstum sind eine zutiefst konstruktivistische Idee und bedürfen der Beteiligungsmöglichkeit. Partizipation im Wandel benötigt aus heutiger Sicht zudem Inklusion, da die Inklusion per se Erweiterung der Möglichkeiten bedeutet. Das Gewahrwerden der Differenz durch inklusive Prozesse ist die Grundlage für Entwicklung.

Partizipation ist in der liquid modernity, einer Gesellschaft, die dem steten Wandel unterliegt, eine notwendige Schlussfolgerung. Im Diskurs und der Verständigungsgemeinschaft wird dem Individuum Verantwortung zugeteilt. Partizipation und Inklusion sind Teil der mitzutragenden Verantwortung für das Ganze. Das Ziel ist es, sich zu engagieren, zu beteiligen, Einfluss zu haben. Verantwortung ohne Partizipation ist Farce und Makulatur. Damit ist Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren und dann dementsprechend zu gewähren, einzubauen, zu ermöglichen und einzufordern

- als grundlegende Herangehensweise (Rolle des Pädagogen) auf einer situativen Handlungsebene,
- als Beteiligungsverfahren in Prozessen (Bildungsprozesse, Mitarbeiterbeteiligungsverfahren, Direkte Demokratie, Kommunale Prozesse und Bürgerbeteiligungsverfahren, Bildung als selbstbestimmter Erkenntnisvor-

²² Vgl. dazu Benhabib (2000) und Garrison/Neubert/Reich (2016).

²³ Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 80 Zitat aus (LW 5:121).

²⁴ Vgl. Garrison/Neubert/Reich (2016) S.80 ff.

gang, Bildung und Lernen im Spannungsfeld von Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Anforderung und deren Notwendigkeiten),

- als Teil eines konstruktiven Entwicklungsprozesses und der Notwendigkeit, Strukturen zu thematisieren und zu bearbeiten,
- als fester und nicht wegzudenkender Teil von Demokratie auf gesellschaftlicher Ebene und inklusiver Strukturen.

Die Frage nach der Beteiligung bezieht die Frage mit ein, welche Institutionen, Menschen oder Interessensgruppen als Beteiligte zu sehen sind. Diese Frage selbst ist in einem Aushandlungsprozess zu verorten. Die Inklusion als Beteiligung bisher nicht bekannter Größen in diesem Prozess ist im systemischen Sinne der blinde Fleck des Gesamtprozesses. Die Inklusionsnotwendigkeit wird auf unterschiedlichen Ebenen sicherlich unterschiedlich behandelt und entschieden. Um Nachhaltigkeit und konstruktive Beteiligung zu ermöglichen, ist zumindest eine Transparenz und bewusste Entscheidung über diese Frage, oder aber der Dissens darüber selbst, zu thematisieren. Die Machtfrage ist an dieser Stelle entscheidend. Unter den heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten und der Inklusionsdebatte ist eine Öffnung der Systeme zum derzeitigen Zeitpunkt angesagt. Dies betrifft sowohl die Organisationen, als auch die persönlichen Ebenen, als auch die politischen Ebenen und Instrumente. Hinsichtlich der Internationalisierung sowie der gesellschaftspolitischen Fragestellungen ist eine Weitung des Blickwinkels unter mehreren Aspekten geboten. Dynamik, Unterstützung, Motivationsentwicklung hinsichtlich der Probleme und die Erreichung einer möglichst breiten Dynamik sind dabei entscheidend zu nennen. Garrison/Neubert/Reich beschreiben dies so:

„...opportunity to release and develop their capacities concerns the human rights issue...“²⁵

Als Grundlage sehen sie die Entwicklung und Fortschreibung der Menschenrechte.

Menschenrechte

Die Menschenrechte fußen auf dem Ideal der Menschenwürde, ein in diesem Sinne von den Vereinten Nationen und einer großen Anzahl von Nationalstaaten ratifiziertes Recht, das dem Individuum ein unteilbares Menschenrecht einräumt. Am 10. Dezember 1948 wurde dieses Dokument von 48 Staaten auf der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Der Prozess ist in der Geschichte bisher einmalig, da die Verabschiedung auf einer internationalen Ebene vertreten durch Nationalstaaten und deren legitimen Repräsentanten zustande gekommen ist und dies in freier Entscheidung stattgefunden hat. Es ist keine a priori Definition, aber sie ist demokratisch legitimierte Universalität. Es ist eine Art privilegierter Status. Auf europäischer Ebene ist die Eingabe an die europäische Kommission für Menschenrechte nach Art. 25 zu machen und damit gegenüber diesen Staaten sogar einklagbar.

²⁵ Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 88.

Norberto Bobbio hat in seinem Werk „Das Zeitalter der Menschenrechte“ die Universalität dieses Rechts beschrieben. Sie sind als ein zu erreichendes Ideal zu verstehen, das in der Realität als eine Art Verpflichtung zu verstehen ist.

„Die Forderung nach Menschenrechten gilt nicht mehr als nobles Verlangen, sondern bildet vielmehr den Ausgangspunkt für die Errichtung eines Rechtssystems im eigentlichen Sinne des Wortes, nämlich eines Systems von positiven und tatsächlichen Rechten. Der zweite Schritt in der Geschichte der Menschenrechtsdeklarationen besteht also im Übergang von der Theorie zur Praxis, vom Recht als reinem Denkgegenstand zum angewandten Recht. Die Rechte sind von nun an geschützt,..“²⁶

Damit geht die Möglichkeit einher, die Idee des Bürgers auf internationale Ebene - sprich den Weltbürger - zu etablieren.²⁷ Die philosophische Doktrin, die das Individuum ins Zentrum des Denkens rückt, kann als „säkularisierte Form der christlichen Ethik angesehen werden“²⁸ Und doch ist sie die Essenz einer pragmatischen Herangehensweise, um aus der Tradition des Funktionalismus eine Grundlage zu entwickeln, auf der heute in gesellschaftlichen, rechtlichen und ethischen Diskursen eine Handhabe entwickelt wird. Diese erlaubt es jedem Menschen, ein Leben nach seinen Vorstellungen zu führen. Die sich daraus entwickelnden Notwendigkeiten hat Bobbio in seinen Werken über die Menschenrechte und die Gründe für die Toleranz beschrieben. Die Menschenrechte sichern dem Individuum übergeordnete Rechte und Pflichten zu. Dieser Prozess, wie weiter oben schon angesprochen, ermöglicht dem Individuum mehr Freiheiten, die es nutzen kann. Kultur, Religion, jegliche persönlichen Praktiken sind aus gesellschaftlicher Sicht nicht die integrationsfördernde Kraft. Die gemeinsame Sprache innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft sichert die Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen, die in den „universalen“ Menschenrechten niedergeschrieben sind.

Die Wichtigkeit ergibt sich aus der Systematik der Struktur dieser Vorgehensweise bei der Entwicklung der Menschenrechte. Es ist notwendig, dies bei der Ausbreitung und Definition des Bildungsbegriffes zu beachten. Es ist das gleiche Prinzip, das bei der konstruktivistischen Werkstattarbeit und dem zu erreichenden Prozess zugrunde liegt. Die Entwicklung eines sinnhaft gestalteten Prozesses mit größtmöglicher Legitimation im Rahmen der derzeitigen Verständigungsgemeinschaft.

²⁶ Bobbio (1990) S.12.

²⁷ Vgl. dazu OUC – Organization for an universal citizenship – eingebunden ist dabei das „collectif for migration and humantrafficking“ auf EU- und UN-Ebene, das sich auf der Basis der universalen Menschenrechte und der internationalen Bürgerrechtsbewegung für das „freedom of movement“ einsetzt. „Alternative forms of governance for migration“ international meeting in 2015 ist das Tagungspapier, das die proposals und figures der Bewegung nachzeichnet und nach außen trägt.

²⁸ Bobbio (1990) S.50.

1.2 Aspekte der Transformation: Macht und Prozess

Das Bild, das wir von unserer Gesellschaft konstruieren, das Nachzeichnen der Grundzüge unseres Zusammenlebens aus soziologischer Sicht, soll anhand verschiedener Perspektiven geschehen. Sie alle zeichnen ein Bild, das unsere Gesellschaft in der Phase von Übergang und Wandel neue Antworten sucht. Die Bedingungen haben sich verändert und der Versuch der Antworten ist vielschichtig. In aller Unterschiedlichkeit ist allerdings der größte gemeinsame Nenner, dass der Wandel gestaltet werden muss. Wandel und Entwicklung als Wachstumsbewegung taucht bei Dewey als zentrales Moment auf und wurde unter der Perspektive der Demokratie und Diversität/Vielfalt schon beschrieben. Auch im Kapitel Wandel der Lernkulturen spielt Wachstum eine zentrale Rolle. Hier sollen jetzt zwei weitere Theorien helfen, ein differenziertes Bild des Wandels nachzuzeichnen: Der Transformationsbegriff nach Schäffter²⁹ und das Dispositiv der Macht nach Foucault.³⁰ Beide Ansätze verdeutlichen in ihrer Gesamtheit ein Spannungsverhältnis zwischen struktureller Gegebenheit und subjektivistischem Gestaltungswunsch³¹. Daraus lässt sich das Prozessverständnis, mit dem in der konstruktivistischen Werkstatt gearbeitet wird, ableiten. Der Prozess liegt demnach auf struktureller und individueller Ebene. Um nachhaltigen Wandel zu gestalten, muss eine solidarisch demokratische Verständigung über die inhaltliche Transformation stattfinden. Gleichzeitig muss die strukturelle Macht thematisiert werden.

Transformation

Transformation bezieht sich nicht nur auf den Wandel in den bestehenden Organisationen, den Köpfen der Individuen, sondern in der grundlegenden Struktur und den bisherigen Formen möglicher Veränderung.³²

„Ähnlich wie der Entwicklungsbereich bezieht sich die Transformation auf Prozesse strukturellen Wandels und bezeichnet daher mehr als nur eine Anzahl unverbundener Veränderungen in ihrem äußeren Erscheinungsbild. In seinem semantischen Bezug zu strukturellen Wandel verweist der Begriff vielmehr auf diskontinuierliche, oft krisenhafte Übergänge zwischen unterschiedlichen Formationen oder Formaten im Sinne kulturell institutionalisierte bedeutungsvoll Horizonte und sozial strukturell gefestigter Handlungskontext.“³³

²⁹ Schäffter (2001, 2009a und 2009b, 2014) und Foucault (1978).

³⁰ Vgl. dazu Foucault (1978).

³¹ siehe dazu auch Reich (2008) S.90.

³² Vgl. dazu die Arbeiten von Hans Holzinger (2006, 2010a, 2010b, 2014) im Institut für Zukunftsfragen Robert Jungk Bibliothek, Salzburg und u.a. auch die Arbeiten des WBGU (2011) – der deutschen Bundesregierung „Welt im Wandel“, die zur zentralen Erkenntnis kommt, dass Wandel nur funktionieren kann, wenn die Menschen von der Sinnhaftigkeit des Wandels überzeugt sind (S. 289).

³³ Schäffter (2009a) S. 1.

Schäffter beschreibt Transformation³⁴ hinsichtlich der phänomenologischen Gestalt. Diese Herangehensweise ist als Beschreibung der äußeren Ausdrucksform von Prozessen zu verstehen.

Dabei unterscheidet er folgende Formen: a) ästhetisch (Spannungsverhältnis zwischen Inhalt und Form), b) medientheoretisch (Bildung emergenter Ordnungen), c) gestalttheoretisch (Spannung zwischen Figur und Grund – in der Begrifflichkeit verwendet er Latenz und Manifestation), d) innovationstheoretisch (Ermöglichungsraum) für Entwicklung, die Einübung in den Möglichkeitssinn³⁵, e) evolutionstheoretisch (generativer Entwicklungsverlauf). Diese Formen bezieht er dann auf Veränderungsprozesse, die auf biologischen, kognitiven oder politisch historischen Ebenen liegen.

Es finden parallele, sich überlagernde unterschiedliche Prozesse des Strukturwandels statt. Dabei ist es notwendig die kategoriale Differenz und den temporalen Aspekt zu beachten.³⁶ Dabei beschreibt Schäffter eine Ebenenrelationierung zwischen System und Element (siehe kategoriale Differenz), die einerseits einer eigenen Logik folgt, aber auch wechselseitig aufeinander bezogen ist. Schäffter selbst spricht von der jeweils beobachteten Veränderungsdynamik, die aus seiner Sicht mit einer Vermittlungsproblematik einhergeht. Sie ist Folge eines hochkomplexen Spannungsgefüges. Dabei ist der Wandel in u.a. folgenden Themenfeldern zu beachten: Wandel in der Arbeitswelt, Internationalisierung/Globalisierung, Demographie, Informations- und Kommunikationskultur, Europa und Wirtschaft (sowohl national als auch global). Die Folge sind Optionssteigerungen als Ausdruck der Moderne. Der Umgang mit diesen Optionssteigerungen allerdings in soziologischer, psychologischer oder aber auch pädagogischer Sicht ist aus funktionaler Sicht entscheidender, da der Umgang mit Multioptionen und Diversität auch gelernt werden muss.

Die Beschreibung dieser inhaltlichen Blickwinkel und Prozesse bei Schäffter ist gleichzusetzen mit der Einführung eines Beobachterstandpunktes im Sinne des Konstruktivismus und Strukturalismus. Foucault hat dies in seinen Arbeiten eindrücklich beschrieben. Bei gleichzeitiger Beachtung des temporalen Aspektes wird damit argumentativ der Prozess beschrieben, der dem Dispositiv der Macht in seiner Grundstruktur nach Foucault ähnelt. Allerdings ist die Prozessbeschreibung bei Schäffter inhaltlich enger fokussiert zu sehen, während Foucault mit seinem Dispositiv aus einer grundlegenden strukturellen Sicht die Inhalte beschreibt.

³⁴ Vgl. dazu auch Foucault (1978). Die Genealogien und das Dispositiv der Macht. Er beschreibt diesen Prozess dann auf struktureller Ebene.

³⁵ Vgl. dazu die Unterscheidung in Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion bei Kersten Reich. Der Ermöglichungsraum für Entwicklung bei Schäffter ist mit dem erkenntnistheoretischen Dreischritt bei Kersten Reich vergleichbar, der den konstruktiven Prozess über die Dekonstruktion beschreibt. Keine Konstruktion ohne Dekonstruktion. Siehe Reich (1996).

³⁶ siehe dazu auf praktischer Ebene das Kapitel 4: Dort wird die Prozesskompetenz der konstruktivistischen Werkstattarbeit mittels der Ebenendifferenzierung mit seinen strukturbildenden Perspektiven wie z.B.: Um was geht es?, Auf welcher Ebene befindet sich das Thema? hergestellt. Dabei wird der Perspektivenkoffer entwickelt „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ mittels dessen eine nachhaltige Prozesssteuerung erreicht wird. Vgl. dazu auch Bateson und seine Begrifflichkeit des Kontextes.

Das Dispositiv der Macht

Foucault wurde von François Ewald als ein vagabundierender Denker bezeichnet. Er versuchte, das zu leben, was er mit seinem Konzept des Dispositivs beschrieb, mit den Folgen, die sich für die Rolle des Intellektuellen ergaben: Ein ständiges Wechseln der Beobachterperspektiven, immer nur Hypothesen formulieren, nicht verharren, immer gewiss, dass die andere Seite die richtige ist. Dazu sollen zwei Aspekte, die sich durch die Arbeit von Foucault ziehen, genauer betrachtet werden. a) Der erste Aspekt ist die Macht, die für Foucault das Verhältnis von Macht ist. Dieses Verhältnis ist sozusagen in der Beziehung zu suchen. b) Die Macht im eben definierten Sinn ist eng verwoben mit dem Aspekt des Wissens. Sie produziert Wahrheit in einem Diskurs. Beide Aspekte sind nicht voneinander zu trennen und bilden das Grundgerüst von Foucault. Sie sind zwei Perspektiven ein und derselben Sache: Das Dispositiv ist als Konzept zu verstehen, dass der Beschreibung der vielfältigen Machtbeziehungen dient. Aber erst durch die Genealogie und den Rahmen, dessen Geschichte, wird die Sinnhaftigkeit klar. Dabei treten der Mechanismus und das strategische Ziel zu Tage. Die drei Aspekte der Macht, des Wissens und der Wahrheit im Wechselspiel spielen die zentralen Rollen.

Die Frage nach der Macht ist eine politische Frage, die Frage nach der Wahrheit eine philosophische. Das Wissen ist eine Wahrheit auf Zeit im gesteckten Kontext. Die politische Frage nach Macht, versucht Foucault über die Positivität des Funktionierens der Macht herauszuarbeiten. Was für ihn von keinem Interesse ist, ist der Ausgangspunkt in unseren Träumen oder Hoffnungen bezüglich einer Revolution zum Beispiel. Es ist nicht die Frage nach einer guten oder legitimen Macht, die uns beschäftigen soll. Es soll keine neue Theorie der Macht erstellt werden, die nur wiederum ein Austausch in Verbindung mit einer Wahrheit wäre und die Beibehaltung des Status quo bedeuten würde. Er versucht, die Macht in den kleinsten Details unseres gesellschaftlichen Lebens aufzuspüren, nicht nur in den staatlichen Formen, sondern auch in infrastrukturellen oder parastaatlichen Formen. Macht ist ein Name, der einer komplexen strategischen Situation einer Gesellschaft gegeben wird. Die Definition findet heutzutage häufig über den ökonomischen Charakter statt. Das führt dazu, dass Macht nur noch in Form der Präsentation, Verinnerlichung oder Führung gesehen wird. Das Wissen bzw. die Wahrheit ist der zweite Aspekt. Aus dem Wissen wird durch die Macht eine Wahrheit produziert. Sein Ziel ist es also nicht, einen Irrtum durch einen anderen Irrtum zu ersetzen, sondern zu beschreiben, wie Wahrheit produziert und extrahiert wird. Macht und Wahrheit sind die zwei Komponenten, die für das fokussierte Denken konstitutiv sind. Daraus hat Foucault das Dispositiv herausgearbeitet.

Das Konzept des Dispositivs kann anhand von sieben Aspekten beschrieben werden:³⁷

1. Als ein Wechselspiel zwischen Macht und Wahrheit, wie es oben beschrieben wurde;
2. als eine Strategie ohne Subjekt. Sein impliziter Charakter ist der der großen stummen und anonymen Strategien, ohne dass jemand dafür verantwortlich zu sein scheint;
3. als ein Netz zwischen den Elementen, auf den unterschiedlichsten Ebenen: Nationalstaatliche Behörden, wissenschaftliche Aussagen, moralische Lehrsätze, philosophische Seinsaussagen, Religionen etc. sind miteinander in einem heterogenen Ensemble, in einem Netz von Beziehungen gespannt;
4. als die Natur der Verbindung zwischen den Elementen. Es findet ein komplexes Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen statt;
5. als eine strategische Funktion. Der Gedanke kann sich zu einem strategischen Imperativ entwickeln. Dieser Imperativ dient dem Dispositiv als Matrix. Das Dispositiv als eine Formation hat in diesem Moment eine strategische Funktion, nämlich sich in einem Notstand zu konstituieren und eine Richtung zu weisen;
6. Ort eines doppelten Prozesses: Das Dispositiv ist eingebettet in einen Prozess, in ein Wechselspiel von Macht und Wahrheit, bezogen auf ein strategisches Ziel. Das Dispositiv ist für Foucault ein Ort, an dem ein doppelter Prozess stattfindet: 1.) funktionelle Überdeterminierung (jede gewollte oder ungewollte, gewünschte oder nicht gewünschte Wirkung wird in Einklang oder in den Widerspruch mit den anderen Elementen treten müssen - eine Readjustierung der jeweiligen anderen Elemente ist die Folge. 2) strategische Wiederauffüllung (Nutzbarmachung jedweder Folgen für das strategische Ziel);
7. als Genealogie und ihr Rahmen: Die Form der Geschichte und der Rahmen legen das Dispositiv offen. Diese Form muss frei von dem konstituierenden Subjekt sein. Sie hat lokalen und regionalen Charakter. Die Rolle des Rahmens wird nun dabei deutlich.

Bei der Geschichtsschreibung bedient sich Foucault gezwungenermaßen eines zeitlichen Rahmens. Innerhalb dieses Rahmens lässt sich nun die Genese eines Dispositivs festmachen. Der Moment der Konstituierung des Dispositivs ist aber nur aufgrund der Festlegung des Rahmens ersichtlich. Sobald ein anderer Ausschnitt festgelegt wird, verschiebt sich das Bild. An diesem Punkt wird deutlich, was am Ende übrig bleibt: Der immerwährend gleiche Mechanismus, die Wechselwirkung zwischen Macht und Wahrheit. Die Wahl der Abgrenzung oder des Rahmens ist abhängig von der Konjunktur, alles ist fabriziert, motiviert durch das, was gewollt ist. Hier taucht das polemische und politische Ziel auf: Die Strategie.

Prozessverständnis – Strukturelle Merkmale und subjektivistische Gestaltungsspielräume.

³⁷ Vgl. dazu Foucault (1978)

Für die Konstruktivistische Werkstattarbeit sind beide Ansätze hilfreich. Der Transformationsbegriff nach Schäffter versucht, Prozesse auf komplexe Weise zu beschreiben und nachzuzeichnen. Das Dispositiv der Macht beschreibt die Struktur von Prozessen. Beide Herangehensweisen helfen uns, Prozesse abbilden und begleiten zu können.

1.3 Wandel der Gesellschaft

Die nachfolgenden Diskursüberlegungen zum Thema Wandel der Gesellschaft sind für die konstruktivistische Werkstattarbeit der kontextuelle Rahmen, der jeweils gestaltet werden will. Dies entspricht ihrem eigenen Anspruch sowohl auf einer individuellen als auch einer strukturellen Ebene Wandel zu initiieren, zu begleiten.

Die flüssige Moderne und die Suche nach Antworten

Dabei ist Bauman mit seinem Ansatz der „liquid modernity“, der flüchtigen Moderne, zentral. Er beschreibt den Wandel von einer schweren soliden Moderne hin zu einer flüchtigen, leichten, flüssigen Moderne. Man könnte den historischen Abschnitt, der sich heute seinem Ende nähert, „Die Ära der Werkzeuge oder die schwere Moderne“ nennen. Oder es ist „die je-größer-desto-besser-Moderne“. Das Hauptziel war die Eroberung des Raums - so viel man kriegen und halten konnte, eingezäunt und mit Schildern versehen: „Durchgang verboten“. Raum, Grund und Boden waren zentrale Obsessionen der Moderne, das Streben nach ihrem Erwerb geradezu zwanghaft. Die Bewachung der Grenzen entwickelte sich zur allgegenwärtigen, sich immer weiter verbreitenden Sucht. Es ist die Zeit des schweren Kapitalismus. Verbunden ist dieser Kapitalismus mit der Körperlichkeit und Arbeit, gekoppelt an die Person sprich körperliche Anstrengung mit dem Ziel, materielle Bedürfnisse der Gemeinschaft zu erfüllen. Diese Ausführung und Koppelung an die Arbeit verbindet sich mit dem politischen Narrativ und der Macht, die sich im kapitalistischen Zeitalter narrativ gekoppelt an Effizienz und Wertsteigerung entwickelt. Damit beginnt „the great transformation“.³⁸ Bauman beschreibt darin die Aspekte der Zeit und des Seins. Zeit und Unmittelbarkeit lassen die Erfüllung und das Interesse in der Zeitspanne zwischen Anfang und Ende schrumpfen. Darin gewinnt der Begriff der Bedeutung selbst an Gewicht. Auf dem Weg zur flüchtigen flüssigen Moderne wird die Körperlichkeit überwunden und wandelbar, schwerelos, flüssiger. Damit beschreibt er die Schlüsselmetapher seines Ansatzes und Konzeptes der flüssigen Moderne. Flüssigkeit ist Variabilität. Raum und Zeit werden dabei nicht gefesselt, es ist ein Verdampfen allen Ständischen und Stehenden. Es sind fortwährende und umkehrbare relative Positionen. Dabei sind die ersten Kandidaten des Verdampfens die traditionelle Loyalität, die Gewohnheitsrechte und -pflichten. Die von Max Weber determinierte Rolle

³⁸ Karl Polanyi in seinem 1944 erschienenen Buch, in dem er im wahrsten Sinne des Wortes verkörperte Arbeit beschreibt, die sich wandelt und körperlos wird.

des Ökonomischen folgt darauf. Gleichzeitig erfolgt die Befreiung auf einer Beziehungsebene: Der Wandel im Wert der „Familie“ und die Bindungen unter den Menschen. Es sind diese Verbindlichkeiten, die individuelles Handeln in ein kollektives politisches Handeln binden konnten, die in den Schmelzofen kommen. Es sind nun neue Totalitäten, die für die individuellen Lebenspläne und die Freiheit relevant sind, um seinen neuen Platz unter neuen Bezugsgruppen mit neuem Rahmen zu finden, zu beschreiben. Bauman beschreibt diesen Prozess als einen Emanzipationsprozess nach Marcuse.³⁹ „...wir stehen heute vor einer historisch vollkommen neuen Situation, denn es ist unsere Aufgabe, uns von einer relativ gut funktionierenden, reichen und mächtigen Gesellschaft zu befreien...“ Dabei weist er dem Individuum und der Individualität einen großen Stellenwert zu. Die Zeit für die klassische Revolution ist vorbei, weil es kein Schaltzentrum mehr gibt, was es zu stürmen gilt.⁴⁰ Das Denken Baumans ist in Spannungsfeldern und Wandel zu charakterisieren. Die entstehende Unsicherheit und das Streben nach Unmittelbarkeit prägen diese Zeit. Die Loslösung des Kapitals von der Körperlichkeit und Arbeit ist „...die Basis des Herrschaftsregimes der Gegenwart und die Ursache aller sozialen Spaltungen.“⁴¹ Das Leben im Hier und Jetzt⁴², die Ablösung des Langfristigen, Unendlichen und Unsterblichen durch das Kurzfristige, Unmittelbare und lässt Unendlichkeit eher in eine Tiefendimension erscheinen als in einer zeitlichen Dimension. Die Befreiung heißt die Beseitigung von Hemmnissen. Die Wirklichkeit wird durch den Willen geschaffen. Die Freiheit lässt sich aber nur über die Erfahrungen beschreiben, wenn es eine Ballung zwischen Wünschen, Vorstellungen und Möglichkeiten gibt. Dies führt zu einer Unterscheidung in subjektive und objektive Freiheiten. Dies ist für die flüssige Moderne von essenzieller Bedeutung und beschreibt hier schon die Stoßrichtung und das Ziel der konstruktivistischen Werkstatt. Es ist der Mutzuspruch dafür zu kämpfen, bei aller Indifferenz, allen Spannungsfeldern und Unstimmigkeiten, die die moderne, auf Wandel ausgerichtete Gesellschaft, dem Individuum bietet. Die Freiheit wird zur zweischneidigen Angelegenheit. Die Gesellschaft sucht nach den Verbindungen, Verbindlichkeiten, Bezugsrahmen und Integrationsmomenten, nachdem sich die traditionellen Bindungen der schweren Moderne auflösen.

Auf der Grundlage dieser Arbeiten Baumans sind die folgenden Diskurstheorien, aufkommenden gesellschaftlichen Fragen und die Suche nach Antworten zu interpretieren. Letztlich sind sie der Versuch der Gesellschaft, bei aller Individualität und aufkommender Freiheit, solidarische Muster und Bedingungen für eine sich zunehmende außendifferenzierende und internationalisierende Gesellschaft zu finden.

Die Gesellschaft unterliegt einem enormen Wandel und einer Veränderung⁴³. Die sich an einer freiheitlich demokratischen Ausrichtung orientierenden Ausdifferenzierungen betreffen jegliche Bereiche des Lebens. Als einen zentralen Diskursausgangspunkt nehmen wir die Erkenntnisse wahr, dass das Wirtschaftssystem krisengeschüttelt ist und

³⁹ Bauman (2017) Seite 25 f.

⁴⁰ Hierbei sei auf den Vergleich mit Foucault und dem Dispositiv der Macht hingewiesen.

⁴¹ Bauman (2017) Seite 145

⁴² Vergleiche dazu auch die Einführung von Dialog und Dynamik, wie sie für die konstruktivistische Werkstattarbeit als didaktische Schlussfolgerung auf einer situativen Planungsebene in Kapitel 4.4 noch beschrieben wird in dieser Arbeit.

⁴³ Vgl. Bauman (2003)

Adaptierungen bedarf.⁴⁴ Diese Krisen sind im Sinnzusammenhang mit den des Club auf Rom „Die Grenzen des Wachstums“ zu sehen. Neue Formen der Wirtschaft, die auf Wachstum mit Attributen setzen, stehen Wirtschaft und Gesellschaftsmodellen gegenüber, die Wachstum als Problem thematisieren und versuchen, die Wachstumsabhängigkeit zu verringern. Davon abgekoppelt gibt es Modelle, die das Wohlbefinden der Menschen ins Zentrum rücken. Je nach Ausrichtung stehen unterschiedliche Formen der Messung von Wohlstand und Fortschritt zur Verfügung, die sich nationalstaatlichen, europäischen oder programmatischen Kategorien wie der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE oder Sustainable Development) bedienen.⁴⁵

Welche Rolle spielen politische Institutionen und demokratische Instrumentarien? Welche gesellschaftspolitischen Antworten werden gefunden? Der Umfang der Verantwortung, die das Individuum übernehmen muss und die Frage nach den Möglichkeiten der Teilhabe und Partizipation, werden unterschiedlich bewertet. In der Robert Jungk Bibliothek für Zukunftsfragen in Salzburg wird Literatur und Wissen zu diesem Thema weltweit gesammelt, aufbereitet und in einem Zukunftsnavigator⁴⁶ nutzbar gemacht. Vielfach werden dabei ausgetretene Pfade verlassen und Solidarität und das soziale Miteinander unter den neuen Bedingungen neu bestimmt. Ziel ist es, Zukunft zu gestalten.⁴⁷

Wider die globale Unvernunft. Es ist höchste Zeit für eine Instandbesetzung der politischen Institutionen, die der zentralen Frage nachgehen und sie beantworten muss: „Wie können – unter zukünftigen Bedingungen schrumpfender Wachstumsraten – Arbeitsplätze, Renten, Bildung, medizinische Versorgung gesichert werden? Wie können die Ess- und Mobilitätsgewohnheiten einer ganzen Bevölkerung verändert werden? Wie definiert man angesichts der kommenden Rationalisierungswellen „gute Arbeit“?“⁴⁸ Unterschiedliche Ansätze sollen hier nebeneinander gelegt werden. Vor allem die Aspekte der Partizipation, der Menschenrechte und demokratische Grundprinzipien sollen dabei leitend sein. Wie lässt sich eine Gesellschaft beschreiben und welche Mechanismen lassen sich installieren, um den Wandel zu gestalten? Welche Lernkulturen auf dieser soziologischen Grundlage diesen Wandel und Partizipation ermöglichen, soll im nächsten Kapitel untersucht werden. Die gesellschaftliche Einbettung und die daraus entstehenden Mitgestaltungsmöglichkeiten sind die Grundlage für die Entwicklung des demokratischen Bildungsarrangements und -settings der Konstruktivistischen Werkstatt. Diese ermöglicht Lernen auf struktureller und individueller Ebene gleichermaßen auf der Basis solidarisch demokratischer Verständigung. Die konstruktivistische Werkstattarbeit, ausgehend von den Zukunftswerkstätten als damalige Geburtsorte alternativer Zukünfte, geht nun zur heutigen Zeit in ihrer idealtypischen Form von postwachstumsökonomischen gesell-

⁴⁴ Vgl. Altvater (2015) in seinem Artikel zum Thema „Grundwiderspruch des 21. Jahrhunderts“, der die Geschichte seit 1972 und des ersten Berichtes des Club of Rom zu den Grenzen aus heutiger Sicht thematisiert.

⁴⁵ Vgl. dazu die Ergebnisse der 2. internationalen Konferenz „Wachstum im Wandel“ vom 8.-10. Oktober 2012 – Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (2012).

⁴⁶ Vgl. dazu www.jungk-bibliothe.org und ihre Publikationsreihe „PRO ZUKUNFT“, in der regelmäßig Bücher weltweit zu den Themen Zukunft, Zukunftsgestaltung, Zukunftsforschung rezensiert, gesammelt und in einer Internationalen Bibliothek der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

⁴⁷ Vgl. Greffrath (2015) S.11 ff.

⁴⁸ Greffrath (2015) S. 12.

schaftlichen Verhältnissen aus. Sie ermöglicht solidarisch demokratische Lern- und Verständigungsprozesse, Zukunft gemeinsam nachhaltig zu gestalten, um sich als Individuum in Gemeinschaft zu entfalten. Aus diesem Grund sollen hier die anstehenden, zu bewältigenden und anzustrebenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft, wie sie Bauman als „liquid modernity“ beschreibt⁴⁹, als Möglichkeitsräume beschrieben werden. Sie sind zutiefst menschlich, demokratisch und solidarisch.

Von der Notwendigkeit, sich zu engagieren und Visionen zu entwickeln – von Robert Jungk bis heute

Dieser Abschnitt beleuchtet den Aspekt der Motivation und Vision in einer sich stetig ändernden Welt. Das Lebenswerk Robert Jungks war es, sich dem Feld der Zukunft von unterschiedlichster Seite zu widmen. Zeugnis und Vermächtnis ist in diesem Sinne seine zu Lebzeiten aufgebaute Internationale Bibliothek für Zukunftsfragen in Salzburg. Er selbst bezeichnete diesen Ort als sein Bergwerk, in dem er sein Leben lang zusammentrug, was die Welt zusammenhält und in Zukunft bewegen wird. Hier wird die geistige Nähe von Jungk und Dewey in ihrem grundsätzlichen Handlungsverständnis klar: „Acting always includes a view to the future“⁵⁰. Der Unterschied bei beiden: Dewey war in seiner theoretischen Beschreibung inklusiv, auch wenn dieser Begriff zu seiner Zeit noch nicht verwendet wurde. Jungk war eher als schreibender Agitator für eine humanere, sozialere Zukunft tätig.

Robert Jungks ständiges Bestreben, die Welt angesichts der technischen Möglichkeiten, ihrer Zerstörung und der ständigen Drangsalierung Vieler in eine sozialere, ökologischere und friedlichere Welt zu verwandeln. Dies findet sich durchgängig in all seinen Publikationen, seinem Engagement und Vorträgen rund um die Welt.⁵¹ In seinem Buch „Zukunft zwischen Angst und Hoffnung“ stellte er unterschiedliche Kapitel zu folgenden Themen zusammen: Zukunftsforschung, Technikkritik, Umgang mit Information, Atomtechnologie, Rüstung und utopisches Denken. Jungk sieht in seinen Arbeiten rasch zunehmende Bedrohungen allen Lebens und setzt die Zukunftsorientierung dagegen.

Ein durchgängiges Thema findet sich in seinem nach seinem Tod erschienenen Buch: „Das Sonnenbuch“, das durch Walter Spielmann ermöglicht wurde. Als ein Bericht vom Anfang einer anderen Zeit, erzählt es von der Sonne als Gegensymbol für das Atomzeitalter und die atomare Katastrophe und prophezeit eine friedlichere Zukunft unter Bezug auf alte Verweise auf der ganzen Welt, die Robert Jungk auf seinen Reisen machen durfte.⁵² In diesem Buch beschreibt er schon sehr früh die Möglichkeiten, die die Sonne der Menschheit bietet. Eine für alle gleichermaßen zur Verfügung stehende Energiequelle:

⁴⁹ Vgl. Bauman (2003).

⁵⁰ Garrison/Neubert/Reich (2016) S.229.

⁵¹ Vgl. Robert Jungk Stiftung (2012).

⁵² Vgl. Jungk (2013).

Dezentral, demokratisch und in (fast) grenzenloser Form vorhandene Energiequelle und deren technischen Möglichkeiten der Ernte. Gerade in Abgrenzung zu der im kalten Krieg der Achtziger vorhandenen atomaren Gefahr, trotz der allgemeinen beflissentlichen Darlegung, Atomkraft zivil nutzen zu wollen, bot schon damals die Sonne für ihn die einzige und zugleich friedliche Option. Als Träger des alternativen Nobelpreises, Schriftsteller, Redner und Verfechter einer menschlicheren Zukunft weltweit, befasste sich Robert Jungk sein Leben lang mit Konzepten und Ideen der Ermutigung. Er wollte alle Menschen auf dieser Welt ermutigen, Resignation zu überwinden und gemeinsam Visionen zu entwickeln, die die Kraft haben, als Leitbilder für ganze Gesellschaften zu dienen.⁵³ Dabei kommt dem Teilen von Information und Erfahrung zugunsten einer humanen Zukunft zentrale Bedeutung zu. Diese hat er als Publizist und kritischer Wissenschaftsjournalist stets betrieben und von allen eingefordert. Der Staatsbürger muss in seinem Denken zum Mitbestimmenden werden. Zukunftsforschung ist somit für ihn eine zentrale Herausforderung. Es gibt nicht nur eine einzige, determinierte, als sicher vorhersehbare Zukunft. Allerdings bereits die Voraussage bewirkt Veränderung. „Zukunftsforschung behauptet nicht: Ihr werdet es erleben! So wird es sein! Sie will nur sagen, so könnte es sein. Und ihr, die Menschen, denen wir diese Möglichkeiten vorstellen, ihr könnt noch eingreifen.“⁵⁴ Dabei stellt Jungk vier Wege vor. Er nennt sie a) intuitive Einfälle oder b) ursachenbedingte Prognosen. Als drittes nennt er c) das Setzen von Zielen „normative forecasting“ oder aber d) die Vorschau mit Rückkoppelung.⁵⁵ Er entwickelte die Zukunftswerkstatt als größtmögliche Quelle für Zukunftsentwürfe jenseits der großen Entwürfe⁵⁶. Als „Erfinder“ der Zukunftswerkstatt Mitte des letzten Jahrhunderts, wurde er nicht müde, dieses Instrumentarium zur Entwicklung gemeinschaftlicher positiver Zukünfte zu generieren. Zukunftswerkstätten waren in seinem Sinne Keimzellen des sozialen Miteinanders. Sein Gesellschaftsbild war stark geprägt von einer visionären Kraft und dem Vertrauen in diese Gesellschaft, die Probleme, die anstehen, gemeinsam zu lösen. Die Überwindung der Knechtschaft von Arbeit, das Entgegensetzen und Aufbauen gesellschaftlicher Macht und das machtvolle Entgegenreten gegenüber der Allmacht des Kapitals, das Erkennen der Probleme durch die überhandnehmende Technisierung des Lebensalltags, machten Gegenentwürfe notwendig, die von unten oder innen (ähnlich wie beim Sauerteig) die Gesellschaft verändern sollte. Das Bild der Basisdemokratie und der demokratischen Entwicklung ist durchgängig bei ihm zu finden. Die Geschichte der Zukunftswerkstatt wird in Kapitel 2 ausführlicher behandelt. Hier geht es darum, den gesellschaftlichen Impuls, dem sie folgt, nachzuzeichnen.

In den heutigen Arbeiten und aus heutiger Sicht wird genau dieser Impuls z.B. von Welzer neu ausformuliert und jenseits von „alten“ Konfliktlinien beschrieben. Es geht nicht um sich verstetigende alte „Konfliktwiederbelebungsmuster“ wie sie sich zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden, zwischen Ökologiebewegung und Industrielobby vollziehen. Es geht um Handlungsimpulse, die jenseits dieser Linien liegen. Welzer und

⁵³ Vgl. Jungk (1952, 1983, 2013) Holzinger (2003).

⁵⁴ Jungk (1990) S. 69.

⁵⁵ Vgl. Jungk (1990).

⁵⁶ Vgl. Jungk/Müllert (1981). Als große Entwürfe werden hier globale Ideologien verstanden (wie z.B. den Kapitalismus und Kommunismus).

Sommer nennen vier Haltungen, die eine reduktive Moderne und ihre Handlungsimpulse beschreiben: Innehalten (Orientierungsgewinn), Aufhören (moratorische Strategie zum Ausstieg aus alten Mustern), Zurückgehen (Lokalität und verringerte Mobilität) und Ankommen (zivilisatorische soziale Standards der Absicherung und Erhaltung)⁵⁷. Er forciert argumentativ die Notwendigkeit, dass Zivilgesellschaften stärker für ihre Zukunftsfähigkeit arbeiten müssen (und damit auch für die politische Umsetzungsfähigkeit und das Tun des Einzelnen). Die ökologische Frage ist stärker mit der sozialen Frage und einer neuen Politisierung zu verweben und die naturwissenschaftliche Lösungsfokussierung liegt für ihn im Reich der Illusion. Die Herausforderung besteht nicht in der Suche nach der Antwort, sondern in der Suche nach der richtigen Frage. Diese muss aber auch gestellt werden (wollen).

Damit liegt Jungk auf der dialogischen Ebene mit gleichzeitigem Handlungsimpuls. Er beschreibt die Kompetenz, die der Konstruktivistischen Werkstatt zugrunde liegt, die in Kapitel 2 und 3 ausformuliert wird. Die hier beschriebenen gesellschaftlichen Umbrüche und auch die Phase des Übergangs, in der wir uns befinden, ist gekennzeichnet von der Neuentdeckung und Beschreibung einer komplexen Problemlage, der wir uns heute gegenüber sehen. Wohin es geht, ist nicht abzusehen. Die Notwendigkeit aber, den Wandel zu gestalten, die Eigenverantwortung jedes einzelnen Individuums über die Auseinandersetzung und das Aushandeln eines neuen Gesellschaftsvertrages in der Verständigungsgemeinschaft zu ermöglichen, bleibt. Die Optionen, die zur Verfügung stehen, sind vielfältig. Nennen wir sie Bürgergesellschaft, Migrationsgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Risikogesellschaft. Ob der soziale Zusammenhalt in einer funktional integrativen Gesellschaft möglich ist und welche Mechanismen dazu erkannt und implementiert werden müssen, bleibt eine offene Frage. Die formale Integration des Individuums in unsere freiheitlich demokratische Rechtsstaatlichkeit geschieht über die im Grundgesetz zugeschriebenen Grundrechte. Die Integration in den Arbeitsmarkt war bis dahin eine der zentralen Instrumente, die dem Individuum über die Teilhabe am wirtschaftlichen Leben seinen „Sinn“ als Teil des Ganzen ermöglichte. Die Neudefinition dieses zentralen integrativen Momentes ist dringend erforderlich, da die Integrationsleistungen dieses Systems zum Erliegen kommen. Die Wachstumsideologie selbst differenziert sich aus. Dabei sind Flexibilisierung, Modifizierung in der Bewertung und Aufteilung von Arbeit, Mischformen und Ergänzungen von zivilgesellschaftlichen Aspekten bis hin zum Aufkommen völlig neuer Wirtschaftsformen zu nennen. Z.B. die Postwachstumsgesellschaft, das „Gesundshrumpfen“ (getragen von der degrowth-Bewegung), das Post-Öl Zeitalter, (getragen von der transition-Bewegung) oder aber Modelle wie die Gemeinwohlökonomie, solidarische Ökonomie in die Postwachstumszeit. Die Frage nach der integrativen Fähigkeit von Gesellschaften hängt auch von deren gesellschaftlichen Strukturen ab. Ob es dann die Instrumente der negativen Einkommensteuer, das bedingungslose Grundeinkommen, oder andere integrative politische Momente sind, wird die Zukunft zeigen. Zentral bleibt die Teilhabe und Integration an der Entwicklung unserer Gesellschaft in solidarischer Ausrichtung, Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs und starker gelebter Demokratie.

⁵⁷ Vgl. Welzer (2014, 2015).

Paech spricht in seiner Vision einer Postwachstumsökonomie⁵⁸ von einer Entrümpelung der Bildungs- und Erziehungsbereiches, um darinstattdessen am Ziel einer am Bedürfnis des Einzelnen und des sozialen Ganzen orientierte Lebens-, Arbeits- und Wirtschaftsform in Solidarität zu transformieren. Dies entspricht in vielen Kernpunkten der grundlegenden Herangehensweise und Prämisse für den Ansatz der Konstruktivistischen Werkstattarbeit. Bildung unter diesen Vorbedingungen und Aussichten muss dann heißen, selbsttätige Individuen innerhalb ihrer Verständigungsgemeinschaft in einer freiheitlichen, demokratischen und solidarischen Gesellschaft, Zukunftsfähigkeit entwickeln zu lassen und zum Handeln für eine solidarische Zukunft zu befähigen.⁵⁹

Die Notwendigkeit, sich zu engagieren, liegt bei Dewey in der Problembearbeitung und in der Motivation begründet. Wir gingen bei Dewey von einem impliziten Verantwortungsbegriff aus, sich in die Entwicklungen und Prozesse der Welt einzuklinken. Macht aufzubauen, für seine als sinnvoll erachteten Ziele Strategien zu entwickeln, um als Beteiligter des gesamten Großen, den Quell des gesamten Organismus des Menschen als Grundmotivation zu entdecken. Im Gesamtorganismus ringen Zweifel und Wille im sowohl rational als auch emotional miteinander. Reich fokussiert in Bildungskontexten die die Selbsttätigkeit und Konstruktionsfähigkeit, die Notwendigkeit „So viel Konstruktion wie möglich“ in Bildungsprozessen zu ermöglichen. „Learning by doing“, eine auf Imagination basierte Lehr-/Lerndidaktik in Verbindung mit der Gerechtigkeitsfrage ist zu entwickeln, ist das Ziel

Diese beiden Ausgangspunkte werden bei der konstruktivistischen Werkstattarbeit beachtet und zusammengeführt. Sie fußen einerseits auf der Teilnehmerorientierung, dem Aufgreifen des individuellen Bedürfnisses, des in Dialogsetzens mit der Struktur unter Berücksichtigung der Machtverhältnisse. Dies führt zur Entwicklung auf inhaltlicher Ebene im Spannungsfeld, in dem sowohl für den Einzelnen als auch für das System neue Ermöglichungsspielräume geschaffen werden. Die Konstruktivistische Werkstatt ermutigt, ohne „blauäugig“ zu sein. Sie erweitert den individuellen Spielraum und demokratisiert die Struktur und hilft dem Pädagogen, didaktisch prozess- und handlungsfähig zu werden, um nachhaltige Bildungsprozesse zu begleiten und solidarische Verständigung zu initiieren.

⁵⁸ Vgl. dazu Paech (2009, 2012)

⁵⁹ Wobei aus Sicht eines Konstruktivisten letztlich an dieser Stelle zu diesem Zeitpunkt nicht gesagt werden kann, was die Verständigungsgemeinschaft an anderer Stelle zum anderen Zeitpunkt konstruieren wird, dies wird die Zukunft zeigen. Es ist als Denkanstoss zu sehen, sich selbst Urteile zu bilden und die Welt für sich und das Ganze neu zu konstruieren. Es kann ja auch ganz anders sein.

Die Gesellschaft und ihre Arbeit - von der Notwendigkeit, Arbeit neu zu definieren und über die Stärkung der Zivilgesellschaft

Die Initiative „Wachstum im Wandel“ wurde vom österreichischen Lebensministerium initiiert und begleitet. Sie setzt sich für die Entwicklung neuer Lebens- und Wirtschaftsmodelle ein. Was stärkt unser System und welche Strukturen und Institutionen brauchen wir für den Wandel? Ein anderes Wirtschaftswachstum soll sich entwickeln. Wenn schon auf nationalstaatlicher Ebene über diese existenziellen Fragen nachgedacht wird, ist klar, dass der einzelne Nationalstaat und sein Wirtschaftssystem in Bedrängnis gekommen sind. Tim Jackson, britischer Ökonom, hat eine Abkehr vom kontinuierlichen Wachstum gefordert.⁶⁰ Er ist Kommissar für volkswirtschaftliche Fragen in Österreich und war zu Gast auf der Tagung „Wachstum im Wandel“ im Jahre 2012. In der Vergangenheit war dieses Wachstum notwendig, um für weiteren Wohlstand zu sorgen. Diese Antwort war aus der Sicht der Zeit um die 70er, 80er Jahre auch richtig. Zu dieser Zeit gingen mehrere Faktoren wie fortschreitende Technologisierung, die zunehmende Effizienz der Wirtschaft mit der zunehmenden Abkoppelung der Finanzwirtschaft von der Realwirtschaft einher und setzten damit enorme Wachstumspotentiale frei.⁶¹ Allerdings waren diese mit einem enormen Ressourcenverbrauch verbunden und gingen zu Lasten sozialer Ausgleichssysteme. Auf der Tagung der Initiative „Wachstum im Wandel“ war die einhellige Einschätzung: Darum geht es heute nicht mehr. Die Gesellschaft braucht keinen Wachstumsmotor, sondern einen Wirtschaftsmotor, der mehr als das BIP erzeugen muss. Ökologische, soziale und ökonomische Probleme sind zu lösen. Langfristige Absicherung, Arbeitsplätze und Auskommen. 12 Schritte zur nachhaltigen Wirtschaft wurden dabei entwickelt: Der schuldengetriebene materielle Wohlstand ist zutiefst unzufriedenstellend. Folgende Zielvorstellungen sind maßgeblich: „...Investitionen in öffentliche Dienstleistungen und Infrastrukturen, die Umsetzung von Vermögens- und Steuergerechtigkeit sowie eine Reform der volkswirtschaftlichen Erfolgsmessung würden auf makroökonomischer Ebene neue Handlungsspielräume eröffnen. Andere Indikatoren wie Bildungschancen, Gesundheitsniveau, Zufriedenheit und Wohlergehen der Bevölkerung, die Verteilung der Einkommen und der Ressourcenverbrauch müssen in die Wohlstandsmessung mit einbezogen werden.“⁶²

Sloterdijk beschreibt die derzeitige Situation so: Wir leben nicht im Kapitalismus, „sondern in einer Ordnung der Dinge, die man cum grano Salis als einen massenmedial animierten, steuerstaatlich zugelassenen Semi-Sozialismus auf eigentumswirtschaftlicher Grundlage definieren muss“⁶³

Demnach geht die größte Gefahr für die Zukunft dieses Systems von der Staats- und Schuldenpolitik aus. Die nehmende Hand greift nun sogar ins Leben der kommenden

⁶⁰ Vgl. Holzinger (2010).

⁶¹ Vgl. Lessenich (2015).

⁶² Holzinger (2010) S. 36.

⁶³ Sloterdijk in Schirrmacher (2010) S. 67.

Generation ein. Die Respektlosigkeit erfasst auch die natürlichen Lebensgrundlagen und die folgenden Generationen.⁶⁴

Verschiedene Ideen zur Stabilisierung der Finanzmärkte und faire Einkommensverteilungen sollen handlungsfähige Staaten unterstützen. Die Finanztransaktionssteuer soll helfen, die Entkoppelung der Finanzmärkte von der Realwirtschaft zu kompensieren.⁶⁵ Um die Abwälzung der Umlage von privatwirtschaftlichen Risikogeldern auf die Allgemeinheit zu unterbinden, vertreten Woltron und Binswanger den Standpunkt, die 100% kapitalgedeckte Deckungssumme für Finanzgeschäfte von Banken einzuführen.⁶⁶ Die Erhöhung der Vermögenssteuer sowie eine Erhöhung bzw. Einführung einer Konsumsteuer⁶⁷ sollen helfen, Handlungsfähigkeit für die Staaten zu erlangen.⁶⁸

Dabei sind die ersten Abweichungen vom „Ziel des Wachstums“ in das „Ziel des linearen Wachstums“ in den volkswirtschaftlichen Diskursen angekommen, um den Übergang zu gestalten. Der Umbau der Wirtschaft wird damit vorangetrieben. Aufgrund der Erfahrung der Unmöglichkeit das Erreichen der traditionellen Ziele des „ewigen Wachstums“, geht auf Kosten von zukünftigen Generationen, des Ressourcenverbrauchs und der Gefahr des wirtschaftlichen Kollapses.⁶⁹ Gespeist sind diese Überlegungen von zahlreichen Erfahrungen von Finanzkrisen, Sättigungskrisen und Rezessionen.⁷⁰

Lineares Wachstum in der derzeitigen Wirtschaftslogik wird nun ergänzt durch die Konzepte der Gemeinwohlökonomie⁷¹. Sie fordern neue Unternehmensbilanzen, in denen qualitative Faktoren wie ökologische Nachhaltigkeit, Sozialraum- und Gemeinwohlorientierung, soziale und faire interne und externe Standards im Wirtschaften selbst mit in die bestehenden Strukturen eingebaut werden.⁷² Auf kommunaler Ebene existieren Ideen, dass in diesem Sinne gut wirtschaftende Unternehmen bei öffentlicher Vergabe von Aufträgen bevorzugt werden. Komplementärwährungen innerhalb der Regionen sollen helfen, wirtschaftliche Folgen abzufedern.⁷³

Bei allen Überlegungen sind die technologischen Entwicklungen mit ihren Fortschritten und der anhaltende Ressourcenverbrauch weiterhin schneller, als die gesellschaftlichen Systeme sie vermeintlich steuern können. Als einer der prominentesten US-amerikanischen Soziologen geht Jeremy Rifkin über Beck und Sloterdijk in seinen Betrachtungen hinaus.⁷⁴ Er spricht vom „Schwinden des Eigentums“ und plädiert für eine offene Gesellschaft, in der Informationen für alle zugänglich sind. Modernste Technologien, wie zum Beispiel die 3D-Drucker befinden sich in den Anfängen. Die damit

⁶⁴ Sloterdijk in Schirrmacher (2010) S. 69.

⁶⁵ Vgl. Schulmeister (2009).

⁶⁶ Vgl. Woltron (2009) und Binswanger (2009).

⁶⁷ Vgl. Werner (2007).

⁶⁸ Vgl. Marterbauer (2007), Bofinger (2009), Butterwegge (2009).

⁶⁹ Vgl. Hinterberger (2009).

⁷⁰ Vgl. Eichhorn/Sollte (2009) und Sakar (2009) und Binswanger (2009).

⁷¹ Vgl. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt, Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (2012) über die wachsende demokratische Alternative der Gemeinwohlökonomie, Felber (2009a, 2009b).

⁷² Vgl. Felber (2009a, 2009b), Groll (2009).

⁷³ Vgl. Kennedy (2009), Plettenbacher (2009).

⁷⁴ Vgl. Rifkin (2000, 2014a, 2014b).

entstehenden neuen Möglichkeiten, Informationen, Prozesse, Dienstleistungen und auch handwerkliche Arbeiten zu vereinfachen, ersetzen menschliche Arbeitnehmer. Er beschreibt letztlich das Aufkommen von modernen Share-Economies⁷⁵ und zeichnet zukünftige Grundbedingungen für moderne Zivilgesellschaften nach. Dabei spricht er in anderen Zusammenhängen von Zugangsgesellschaften. Rifkin selbst spricht sogar vom Rückzug des Kapitalismus und beschreibt die zukünftigen Konfliktlinien und den Ausbau einer zum Beispiel humanistischen Informationsgesellschaft, in der über die Regeln nun neu verhandelt werden muss.⁷⁶ Er hat genauso ein Ideal des mündigen Bürgers vor Augen und beschreibt die sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie Ulrich Beck. Allerdings sind seine Vorstellungen nicht von der Kritik des gewachsenen europäischen Wohlfahrtssystems und des solidarischen Austausches geprägt. Diese kritische Sicht bringt Metzger ein, in dem er die Verwertungslogik des Kapitalismus und die Share Economies beschreibt und dennoch den gesellschaftlichen „Mehrwert“ durch Teilen in seinen konkreten Lebensbezügen bis hin zur Arbeitszeit würdigt.⁷⁷

In „Die Zukunft von Arbeit und Demokratie“ beschreibt Beck die Begrifflichkeit von Arbeit und die damit verbundene Bedeutung. Die Definitionen müssen sich ändern, was Beck, Offe und Schäfers ähnlich sehen. Die bisherige Symbiose und Zusammenlegung von Aspekten wie Arbeit, Leistung und Menschwerdung verhindert dessen Loslösung.⁷⁸ Es gilt zu erkennen, dass das Ausbleiben und Ausgehen der Arbeit im herkömmlichen Sinn in der heutigen Zeit als Chance zu begreifen ist. Dabei ist der Diskurs, je nach Einschätzung und Grundhaltung zur derzeitigen Wirtschaftssituation, unterschiedlich gelagert.

1. Neuordnung von Arbeit: Dabei werden die unterschiedlichsten Konzepte von Teilzeit über Flexibilisierungen, Halbtagsarbeit, Mischarbeit und Sabbaticals bis hin zum Bedingungslosen Grundeinkommen (BGE) diskutiert.⁷⁹
2. Neubewertungen von Arbeit
 - a. In einem ganzheitlichen und regional geprägten Ansatz vertritt Ax⁸⁰ die Ansicht, dass in der Arbeit an sich selbst und im Tun die Zufriedenheit mit sich und der Welt geschaffen werden kann. Aus diesem Grund präferiert sie handwerkliche und regional erfahrbare Tätigkeiten und kritisiert den Massenwohlstand als entfremdend.

⁷⁵ die kritische Betrachtung der neuen Ökonomie unter der Verwertung durch das kapitalistische System – Teilen als neue ökonomische Alternative, vgl. Metzger (2015).

⁷⁶ Vgl. Lanier (2014) und Metzger (2015).

⁷⁷ Vgl. Metzger (2015), Koller/Seidel (2014).

⁷⁸ Dazu passen zum Thema „Bedingungsloses Grundeinkommen“ die grundlegenden Schwierigkeiten der DKP, aber auch die bei allen anderen Parteien vorhandenen, durchgängigen Ressentiments, die zum derzeitigen Zeitpunkt nur eine parteienübergreifende Lösung wahrscheinlich machen. Innerparteilich kann noch keine einheitliche Linie zu diesem Thema gefunden werden. Die DKP als einzige Partei im gesamten Spektrum steht diesem Konzept des bedingungslosen Grundeinkommens negativ gegenüber. Sie formuliert zum derzeitigen Zeitpunkt ein klares Nein. Dies entspricht den marxistischen Grundannahmen, Arbeit auf einer anthropologischen Ebene als identitätsstiftend für den Menschen in der Auseinandersetzung mit Natur und Kultur zu definieren – vgl. dazu auch Wacker/Weinberg (1999).

⁷⁹ Holzinger (2010) S. 37-53.

⁸⁰ Vgl. Ax (2009).

- b. „Neue Arbeit – neue Kultur“: Bergmann⁸¹ macht als zentralen Kritikpunkt die Unfähigkeit aus, Wünsche zu äußern und plädiert für neue Arbeit und neue Kulturen. Nicht die Arbeit gehe aus, sondern Arbeitsplätze. Sinnvolle Tätigkeiten und Arbeit seien unendlich vorhanden.⁸²
- c. Das Einbeziehen der Care-Economy soll dafür sorgen, dass Arbeit in den Bereichen der Versorgungswirtschaft (öffentlich, Haushalt und Familie, Non-profit) neben der Gesamtwirtschaft, der Arbeit im öffentlichen Sektor und im Bereich der Illegalität mit aufgenommen wird. Ziel ist die Erhaltung sozial und gesellschaftlich wichtiger Bereiche.⁸³
- d. Die Subsistenzperspektive beinhaltet einerseits Perspektivpotential in prekären Wirtschaftsverhältnissen, hat aber auch seinen Platz in parallel aufkommenden Strukturen. Sie kann aber auch ein bewusst eingeschlagener Weg der Loskoppelung von der Gesamtwirtschaft bedeuten. Als ein Beispiel sei Bennholdt-Tomsen⁸⁴ mit ihrem Institut für Subsistenzwirtschaft in Bielefeld genannt. Sie geht in Zeiten der kommenden Entkommerzialisierung des Lebens von einer von Gemeinschaft getragenen, auf Verbundenheit und Austausch geprägten, Arbeit aus. Darunter fasst sie Community Gardening, Umsonstläden, Tauschbörsen und die Bewegung des „Containerns“. Eine am weitesten entwickelte Form der autarken Gemeinschaften fußt auf der Transitionbewegung⁸⁵, die in ihrer Ausgestaltung Bewegungscharakter hat und in ihrem Handeln die Post-Ölgesellschaft in autarker Form lebt.

Es muss eine Entkoppelung von der Notwendigkeit zu arbeiten stattfinden. Die Integrationsleistung über Arbeit in die Gesellschaft im Sinne persönlicher Leistung und Anerkennung ist erschöpft. Eine Tätigkeit für sich und andere, das gemeinschaftliche Leben zu gestalten, zu prägen und weiterzuentwickeln, ist von dem vermeintlichen Integrationsmoment der Arbeit nicht betroffen.

Bürgerarbeit muss nicht entlohnt, aber belohnt werden. Infrastrukturmaßnahmen müssen geschaffen werden. Die Einrichtung kommunaler Bürgerschaftsarbeitsstellen, die Forcierung von Gemeinwohlunternehmern, die durch Legitimierung öffentlicher Auftragsvergabe in kommunalen Bürgerschaftsausschüssen, dem Gemeinwohl zugutekommende Aufgaben übernehmen, immaterielle Entlohnung durch z.B. Weiterbildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten⁸⁶ sind Ansätze, die es zu verfolgen gilt. Nichtsdestotrotz ist die Notwendigkeit der Unterstützung, Begleitung und auch der materiellen Absicherung des In-

⁸¹ Vgl. Bergmann (2004).

⁸² Bergmann selbst gab seinen Professorenjob auf, um mit Arbeitslosen den Fragen sinnvollen Tuns nachzugehen.

⁸³ Vgl. Gubitzer (2006, 2009).

⁸⁴ Vgl. Bennholdt-Tomsen (2010).

⁸⁵ Vgl. Hopkins (2014).

⁸⁶ Diese Möglichkeit wird noch einmal später zu beachten sein, da in diesem Segment informelle Bildungsanteile zu formalen Anteilen transformiert werden können. Diese gemeinwesenorientierte Tätigkeit macht das Einbeziehen informeller Bildungsprozesse umso notwendiger, da sie neben der beruflichen Bildung gerade auch soziale und persönliche Kompetenzen fördern, die dem Gemeinwohl letztlich zugute kommen können.

dividuums nicht zu leugnen. Dabei spielen Konzepte der sozialen Sicherungssysteme eine entscheidende Bedeutung, die in Deutschland zwar vorhanden aber unter falschen Grundannahmen ausgebaut sind. Die sozialen Transfermaßnahmen sind an die Arbeitsleistung gekoppelt.⁸⁷

Schäfers beschreibt den Wandel in der Doktrin „ich arbeite, also bin ich“. Er zeichnet den Übergang zu einer Tätigkeitsgesellschaft nach. Dabei entwickelt er folgende zehn Thesen:

1. „...Wir leben in einer Erwerbsarbeitsgesellschaft, die es hin zur Tätigkeitsgesellschaft fortzuentwickeln gilt...
2. Die Erwerbsarbeit stellt eine Vereinheitlichung dar...
3. Die Tätigkeitsgesellschaft will mehr Verteilungsgerechtigkeit herstellen....
4. Die Tätigkeitsgesellschaft will neue Formen der Arbeit initiieren bzw. ausbauen...
5. Die Tätigkeitsgesellschaft setzt auf eine neue Beantwortung der Frage nach dem Sinn menschlicher Tätigkeit...
6. Die Tätigkeitsgesellschaft zielt auf einen neuen Ausgleich und eine neue Verhältnisbestimmung der Triade der Arbeit (...Erwerbsarbeit,... Privatarbeit,... Gemeinwesen bezogene Arbeit)...
7. Die Tätigkeitsgesellschaft bedingt, dass die vorhandene Erwerbsarbeit weiter geteilt werden muss...
8. Die Tätigkeitsgesellschaft wird eine dezentrale Organisationsform der Wirtschaft und des menschlichen Handelns insgesamt stärken müssen...
9. ...die Tätigkeitsgesellschaft wird die Frage nach sozialer Sicherheit auf einem höheren Niveau beantworten müssen als die traditionelle Erwerbsarbeitsgesellschaft...
10. ...der Tätigkeitsgesellschaft kommt dem Freiwilligen, an eigenständigen Motivationen und dem Willen zur Mitgestaltung ausgerichteten bürgerschaftlichen und damit Gemeinwesen bezogenen Engagement ein besonderer Stellenwert zu...⁸⁸.

Die in den letzten Jahren sich entwickelnden Tauschgesellschaften und Regionalwährungen weisen auf eine Regionalisierung von Märkten, Vereinfachung und Abkoppelung von regulären kapitalistischen Märkten hin.⁸⁹ Die Transitionsbewegung⁹⁰, Diskurse über Subsistenzwirtschaft⁹¹ auf den Degrowthkonferenzen 2010, 2012, 2014 und Sinnhaftigkeit in einer globalisierten Welt sind ein Spiegel für parallel stattfindende Prozesse, die nötige

⁸⁷ Offe (2003, 2004) Beck (2000) Schäfers (2001).

⁸⁸ Schäfers (2001) S. 255 ff.

⁸⁹ Vgl. Koller/Seidel (2014).

⁹⁰ Vgl. Hopkins (2014).

⁹¹ Emmaus Europa Informationen (2008-2014) und die Notwendigkeit, in (und gerade auch schwachen) Staaten der EU wie z.B. Spanien und Griechenland über alternative Modelle und über Sinn stiftende Tätigkeit nachdenken können: AndersLebenMitTeilen, Meyer (2008).

Forderungen an alle, u.a. auch an die Politik richten⁹². Diese Entwicklung sozial zu gestalten bleibt eine Herausforderung⁹³.

Die wohl am weitesten gehende Vision geht von Niko Paech aus, die er mit der Postwachstumsökonomie beschreibt.⁹⁴ Er spricht von einer dreifachen Entgrenzung und einer bis dato wunderbar funktionierenden Selbsttäuschung, dass die Errungenschaften die Folge von Effizienz und Schaffenskraft seien. Die Entgrenzungstendenzen beschreibt er in dreierlei Hinsicht: a) die eigenen Fähigkeiten, b) die vorhandenen Ressourcen und c) die Möglichkeiten innerhalb dieser Gegenwart. Sie geht mit der Plünderung der Natur und einem Fremdversorgungssyndrom einher, dass auf Schulden und auf Kosten der Zukunft finanziert wird. Der einzige Ausweg ist: „Rückkehr zu Sesshaftigkeit und menschlichem Maß.“⁹⁵

Folgende Stichpunkte und Ideen tauchen bei ihm auf: Eine Ökonomie der Nähe, gemeinwohlorientierte Unternehmen decken einen Kernbereich der Gesamtökonomie ab, was sich in einer maximal auf 20 Stunden orientierten Erwerbsarbeit beschränkt, während 20 Stunden für den entkommerzialisierten Bereich vorbehalten bleiben. Als Maßnahmen in der Gesamtökonomie sieht er die Finanztransaktionssteuer, das Vollgeld – 100% Abdeckung der Banken als Sicherungssysteme, Bodenreformen und Regionalwährungen⁹⁶, Umbau des Erziehungs- und Bildungswesens hin zu einer Erziehung zur Nachhaltigkeit⁹⁷. Er spricht von einer massiven Entrümpelung. Diese Entrümpelung ist ein Synonym und Ausdruck für ein „Genug ist genug. Die Kunst des Aufhörens“⁹⁸. Postmaterialistische Lebensstile⁹⁹ prägen sich aus und werden untermauert durch die modernen neuen Wohlstandsmessungen¹⁰⁰ und die Ergebnisse aus der Glücks- und Zufriedenheitsforschung, die z.B. bei der Zufriedenheitskurve ab einem gewissen Einkommen keine weiteren Steigerungen entdecken. Eher beginnen ab diesem Punkt die Defensivkosten.¹⁰¹ Zeichen für dieses Phänomen sind Bewegungen wie LOVOS – Lifestyle of voluntary simplicity, Slow Food, Slow City.¹⁰²

Bei der gesellschaftlichen Entwicklung und den damit einhergehen Fragestellungen, ist für die vorliegende Arbeit die Frage nach dem zentralen Moment der Integrationskraft von Gesellschaften in der flüssigen Moderne, wie Bauman sie beschreibt, zu stellen.

⁹² Vgl. Schneidewind/Zahrnt (2013).

⁹³ Vgl. Hengsbach (2014).

⁹⁴ Vgl. Paech (2009, 2012).

⁹⁵ Paech (2012) S. 56.

⁹⁶ Vgl. dabei auch Binswanger (2012).

⁹⁷ Vgl. dazu auch die Begrifflichkeit der Nachhaltigkeit und der Implementierung im Programm „BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung“. BNE wird allerdings mehrheitlich in den Bildungsprogrammen nicht gesamtgesellschaftlich, sondern auf Verwertbarkeitskriterien wie beruflicher Bildung und Integrationsaufgaben präsentiert. Die politisch-gesamtgesellschaftliche Perspektive fehlt dabei, wie sie bei den Einrichtungen politischer Bildung in Ansätzen noch verfolgt wird. Siehe dazu Vortrag von Ulrike Kilp, Sprecherin gemeinwohlorientierter Weiterbildung im Landtag NRW anlässlich 41 Jahre Weiterbildungsgesetz NRW am 16.03.2016 in Düsseldorf.

⁹⁸ Vgl. Gronemeyer (2008).

⁹⁹ Vgl. Sachs (2006, 2009).

¹⁰⁰ Vgl. Henderson (2009).

¹⁰¹ Vgl. Holzinger (2006, 2012, 2014).

¹⁰² Vgl. z.B. www.nachhaltig.at (abgerufen 30.6.18).

Die Integrationskraft und die alles durchdringende Marktkraft macht Bauman zum Thema.¹⁰³ Baumans Arbeiten zur Moderne zeichnen die Durchdringung von marktwirtschaftlichen Regeln und Strukturen nach, die sich in das gesellschaftliche Leben gegraben haben. Es gibt einen hohen Grad an Markt- und Konsumorientierung, die letztlich aber keine soziale Integration erlauben. Die Teilnahme- und Integrationsbedingungen werden gekoppelt an Arbeitsleistung. Armut wird damit der Kollateralschaden der Konsumgesellschaft, Schulden auf privater und öffentlicher Ebene, die Selbstvermarktungstendenzen im Arbeitsmarkt, Verknappung der Ressource Zeit aufgrund der Zeitdefinitionen, das Zurschaustellen der eigenen Person in sozialen Medien, führen zu multiplen Problemlagen. Exklusion in diesen Feldern ist dramatisch.

Bauman beschreibt die Notwendigkeit der Rückkehr zur Solidarität mit dem „Prinzip der gemeinschaftlich organisierten, kollektiven Versicherung gegen individuelles Unglück“. Ähnlich argumentieren Hoffmann und Müller mit dem Austausch einer Ordnung des Egoismus durch eine Ordnung der Gleichheit. „Vertrauen auf den Nutzen menschlicher Solidarität.“¹⁰⁴

Dies bedeutet eine soziale Integration über formale, rechtliche Grundsicherung und Gleichheit, Teilhabe und Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen und damit Fortschreibung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes. Die Integrationsmomente brauchen neue Orte, die in Dialog und Teilhabe (in Chancengleichheit) liegen. Die konstruktivistische Werkstatt bietet einen dieser Orte als ein didaktisches Modell jenseits der tradierten Integrationsmomente, um gemeinsam tragfähige Zukünfte zu entwerfen. Sie gehen in der Grundannahme dialogisch, konstruktivistisch und prozesshaft mit offenem Ausgang vor.

Grundlage in gesellschaftlicher Hinsicht können Konzepte wie das Bedingungslose Grundeinkommen bieten.¹⁰⁵ Sie entkoppeln die soziale Frage von der bis heute notwendigen Leistungserbringung durch Arbeit und ermöglichen Spielräume. Diese Ermöglichungsräume sind wiederum Ziel der Konstruktivistischen Werkstatt. Dies ist der Ort des Mutzuspruchs, Freiräume zu sehen und zu nutzen und in Handeln münden zu lassen.

¹⁰³ Vgl. Bauman (1999, 2010).

¹⁰⁴ Vgl. dazu auch: Hoffmann/Müller (2004) S. 184.

¹⁰⁵ Vgl. dazu z.B. Werner (2007) oder das Netzwerk Bedingungsloses Grundeinkommen, www.grundeinkommen.de (abgerufen 30.6.18).

Von der Arbeit zur sinnstiftenden Tätigkeit – von der Bedeutung des Handelns

Während im letzten Abschnitt die strukturellen und gesellschaftlichen Forderungen thematisiert wurden, soll an dieser Stelle aus soziologischer Sicht die Notwendigkeit der Bedeutungen und der Sinnhaftigkeit des Handelns hervorgehoben werden. Dabei helfen die Arbeiten von Gerhard Schulze zum Thema Erlebnisgesellschaft und Dahrendorfs Arbeiten zur Bürgergesellschaft. Von der Knappheitsgesellschaft zur Überflussgesellschaft kehrt sich das Individuum nach innen, um nach Sinn stiftenden Momenten zu fragen. Eigenständige Konturen des Individuums sind gefragt. Fünf Milieus werden von Schulze unterschieden: a) Niveaumilieu b) Integrationsmilieu c) Harmoniemilieu d) Selbstverwirklichungsmilieu e) Unterhaltungsmilieu. Die Unterscheidungen verlaufen mittlerweile im horizontalen Aufbau der sozialen Matrix. In der konsumorientierten Welt mit ihrer Werbung findet dieses Phänomen seine Ausgestaltung in der Bewerbung innerer Motivationen und die Instrumentalisierung von Konsumgütern für innere Erlebnisse. Aber nicht nur in der Konsumwelt, sondern auch in den anderen Bereichen des menschlichen Lebens findet diese Verlagerung in das Innere des Einzelnen vermehrt statt. Die Ausprägung neuer Milieus entwickelt sich anhand der Definition gleicher Erlebniswelten.

Gleichzeitig findet eine Loslösung von der Arbeitsdefinition „Untätigkeit“ im Einzelnen statt. Der Lebenssinn wird von der Arbeitsdefinition mehr und mehr abgekoppelt. Die Unmöglichkeit für Arbeitslose, sich in einer Arbeitsgesellschaft unter diesen Bedingungen zu organisieren, ist weit schwieriger als zu Zeiten der 50er oder 60er Jahre des 20. Jahrhunderts und der Zeit der aufstrebenden Gewerkschafts- und Arbeitsloseninitiativen. Neue Formen der Beteiligung hinsichtlich unserer gesellschaftlich potentiellen machtvollen Mitspieler deuten sich an. Sie sind notwendig, um die Integrationsleistung in der heutigen Zeiten zu gewährleisten.¹⁰⁶

Dahrendorf beschreibt die Notwendigkeit, dass sich Sinn in persönlichen Bezügen im Rahmen einer global wirtschaftenden und vernetzten Welt entwickeln kann – non governmental organizations – sowohl national als auch international tätiger Weltbürger – die sich nicht von Staaten vereinnahmen lassen. Die Wichtigkeit dieser Möglichkeiten aber auch die Notwendigkeiten, sowohl inhaltlich als auch strukturell nicht instrumentalisiert zu werden, werden hervorgehoben¹⁰⁷

In der Reformdebatte formulierte er schon 1983:

„...wer irgendeinem Lebensbereich die Unfreiheit als unvermeidlich zugesteht,... wird sich alsbald in einer Welt finden, in der diese Unfreiheit alles beherrscht. Die Forderung der Freiheit ist immer absolut (...) d.h., dass die Forderung die sein muss, alle Arbeit in Tätigkeit, alles ...Tun von Menschen in autonomes Tun zu verwandeln. Noch der letzte Rest von Arbeit steht unter dem Anspruch der Verwandlung in Tätigkeit.“¹⁰⁸

¹⁰⁶ Vgl. Schulze (2004).

¹⁰⁷ Vgl. Dahrendorf (2004, 2003).

¹⁰⁸ Kern (1984) S. 326.

Damit werden die Arbeiten in Familie, Verein, Gemeinwesen mit Sinn aufgeladenen und mit Bedeutung versehenen Tätigkeiten gleichgestellt. Alles Tun des Menschen findet dabei Beachtung.

Demokratie, Bürgerrechte und Marktwirtschaft garantieren Wohlstand und Freiheit und ihre Entwicklung nach Dahrendorf. Die Neudefinition von Arbeit bekommt durch die sinnhafte Aufladung eine neue Qualität. Sie ermöglicht es, Menschen am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu lassen und gemeinschaftlich diese weiterzuentwickeln, indem sie ihr Tun als selbstwirksam und gesellschaftlich gewollt anerkannt wissen. Dahrendorf unterscheidet Optionen und Ligaturen. Die Optionen schaffen Freiheiten und die Ligaturen, die er als tiefe kulturelle Bindungen versteht, helfen Menschen, zu gemeinsamen Initiativen und Projekten zu kommen.

Um dann diese Prozesse in einer internationalisierten und globalisierten Welt zu gestalten, ist es notwendig, eine internationale Rechtsstaatlichkeit zu entwickeln und die Internationalisierung voranzutreiben. Noch immer ist die Nationalstaatlichkeit notwendig und die einzige Verständigungsgemeinschaft, die hilft, soziale Regelungen aufzustellen und auch durchzusetzen. Um aber die Probleme der Zukunft lösen zu können, ist der Ausbau auf internationaler Ebene unumstößlich.

Die Bedeutung des Handelns aus soziologischer Sicht entspricht der Notwendigkeit der Handlung auf einer situativen Ebene bei Dewey und Reich im pädagogischen Kontext. Dieser Handlungsimpuls ist konstitutiv für die konstruktivistische Werkstattarbeit. Bei aller Komplexität ist es das Ziel, das Individuum auf seiner Ebene handlungsfähig zu machen.

1.4 Wandel der Lernkulturen

Für den hier verwendeten Lernbegriff werden drei Perspektiven gewählt. Sie beziehen sich a) auf die Arbeiten von Dewey einerseits zu democracy and education und seiner Beschreibung der Handlungsstufen des Lernalters, b) die Arbeiten von Reich in seiner interaktionistischen kulturellen Prägung des Konstruktivismus. C) Die dritte Perspektive verbindet diese beiden mit den im vorigen Abschnitt erarbeiteten Ausrichtungen aus soziologischer Sicht. Diese Aspekte bilden die Grundlage für das Verständnis der konstruktivistischen Werkstattarbeit. Die in der pädagogischen Weiterbildungspraxis und -theorie vorherrschenden Fachdiskurse als weitere Perspektive werden in ausgewählten Aspekten exemplarisch beleuchtet. Dies hat den Zweck, den grundlegenden Prozess der Entgrenzung und Diversität aufzuzeigen. Dabei liegt das Neue nicht in der Definition selbst, aber es liegt im Auge des Betrachters, je nach Kontext viable Zugänge zu ermöglichen.

Die Grundannahmen zu Partizipation, Demokratie, den Menschenrechten auf der Folie aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen können auf das Pädagogische angewendet werden. Dort finden sie ihren Ort der Verwirklichung, in einer interaktionistischen, kulturbezogenen Perspektive des Konstruktivismus. Diese Lernprozesse mit diesen Prämissen finden in Bildungsprozessen statt, deren Verständnis über alte Traditionen hinausgeht. Sie sind der Entwicklung einer freiheitlichen, demokratischen und solidarischen Gesellschaftsperspektive verpflichtet und werden zunehmend postökonomische Züge tragen.

Dazu sind in den jeweiligen Anwendungs- und Praxisfeldern dialogische Transformationsprozesse zu initiieren.

Das Lernverständnis, wie es als Grundlage für die Konstruktivistische Werkstattarbeit verstanden wird, bezieht sich auf Dewey und Reich.

Dewey

Lernen und Erziehung wird verstanden als Wachstum. Es ist auf Entwicklung und Kompetenzen, Fähigkeit und Möglichkeitsräume ausgerichtet. Erziehung muss immer auch als soziale Funktion verstanden werden. Erziehung ist neben der biologischen Reproduktion die kulturelle Reproduktion und damit die Notwendigkeit jeglichen Lebens.

Democracy and education: education as growth; aims and competencies; capability und potential; education as social function. Dies sind Stichworte, die das Lernverständnis von Dewey in *Democracy and education Reconsidered* umschrieben werden.¹⁰⁹

Das Bildungsverständnis nach Dewey hat einen Fokus auf der unmittelbaren Erfahrungsebene. Es ist der Begriff der praktischen, pragmatischen Relevanz. Damit geht Dewey über die in Europa geführten Bildungsdiskurse zwischen Lerntheorie und Bildungstheorie hinaus, da er mit der Erfahrungsebene den Ort des Lernens im Individuum selber sieht, gleichzeitig aber mit der Begrifflichkeit der Community die Sozialität des Individuums beschreibt. Diese Sozialität und das Eingebunden sein beinhaltet notwendigerweise die Interaktion und Kommunikation.

Die praktische Relevanz und die experience beinhaltet, wie schon im Kapitel über Dewey beschrieben, dass die Bedeutungen im erfahrbaren Bezugssystem vom Subjekt konstruiert werden. Die 5 Handlungsstufen dabei sind:

- emotional,
- problemzentriert,
- hypothesenbildend,
- experimentell und testend,
- anwendungsorientiert.

Lernen nach Dewey wird damit zu einem pragmatischen Prozess auf Seiten des Individuums, das von einer emotionalen Ebene getragen wird. Von einer Problemzentrierung über die Hypothesenbildung geht es zur erfahrbaren Experimentier- und Testphase, bevor sie als Anwendung im Alltag des Individuums Einsatz findet. Allerdings ist die Beschreibung dieser Handlungsstufen nur die eine Seite. Neben der Beschreibung des Aspektes des Lernens gibt es aus Sicht der europäischen Diskurslandschaft die Bedeutung der formalen

¹⁰⁹ Vgl. dazu Garrison/Neubert/Reich (2016).

Bezüge, in denen Lernen stattfindet. Dewey selber sieht sie in seinem Begriff der community und der Struktur gegeben. Reich beschreibt dies folgendermaßen:

„Dewey already insists that it is one core problem of educational theory and practice to find well-balanced ways of combining the formal and informal sides of education that are responsive to the changing social, societal, and cultural contexts of life. Solutions to this fundamental educational problem will always be temporal, selective, and incomplete. To find a good balance we must avoid the temptation of overestimating one side at the disadvantage of the other. For example, there is a repeated danger in educational research to exaggerate the import of school education.”¹¹⁰

Reich zitiert dort: ” Schools are, indeed, one important method of the transmission which forms the dispositions of the immature; but it is only one means, and, compared with other agencies, a relatively superficial means.”¹¹¹

Dewey negiert weder die Wichtigkeit noch die praktische Existenz solcher Strukturen wie z.B. die der Schule, als gesellschaftliche Instanz. Aber die Bedeutung einer Seite darf nicht zum Nachteil der anderen werden.

„The distinction between formal and informal education implies for Dewey that both sides must always be seen in continuity. Learning always connects both aspects. Although we can distinguish between formal and informal contexts of learning we cannot completely separate both sides because we cannot divide our experience into formal and informal parts.”¹¹²

Die Lösungen für das elementare erkenntnistheoretische Problem im Feld der Bildungs- und Lernforschung sind also als grundsätzlich dialogisch, temporal und konstruierbar zu bewerten. In den Ausführungen Deweys selbst wurde der Aspekt des konstituierenden Faktors der Macht in strukturellen Prozessen vernachlässigt bzw. nicht gesehen und unterschätzt.¹¹³

Mit diesem Blick auf das Lerngeschehen ist der klassische Bildungsbegriff, wie er z.B. in der Erwachsenenbildung diskutiert wird und wie er sich in der Schule, so auch in der beruflichen Bildung stark auf Vermittlungsprozesse inhaltlicher Ebene beschränkt, zu erweitern. Nicht nur, dass inhaltliche Vermittlungsprozesse auf Individuen treffen, sondern auch dass sich Inhalte selbst ausdifferenzieren. Dieser Prozess findet zwar auch auf formaler Ebene statt, aber in vielen Bildungs- bzw. Lernsituationen sind die formalen Strukturen nicht zielführend, sondern sogar kontraproduktiv. Sie erlauben zu wenig, die aktive Seite des Lerners zu entwickeln, die für nachhaltige Lernprozesse notwendig ist. Die Erkenntnis bzw. das Interesse daran, dass Lernen auch in informellen Kontexten passiert und damit das Lernen sich per definitionem auf eine Vielzahl von Situationen bezieht, spricht für eine neue Lernkultur, die weiter und breiter ist. Sie entzieht sich auf der einen Seite dem Zugriff von z.B. staatlicher Seite, auf der anderen Seite erlaubt sie die Möglichkeit, Bewegungen auf breiterer Ebene zu analysieren. Aus einer ganzheitlichen Betrachtungsweise ist es notwendig, alle diese Formen gleichberechtigt nebeneinander zu legen. Alle

¹¹⁰ Siehe Reich (2010) S.22

¹¹¹ Siehe Reich (2010)-S.22.

¹¹² ders. S.23.

¹¹³ Reich (2010) und seine Kritik der geringen Beachtung von Macht in den Ausführungen Deweys.

bringen das Individuum auf seinem eigenen Weg weiter und ermöglichen aber auch voneinander zu lernen.

Reichs interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik

Die Auflösung der „Grabenkämpfe“ zwischen lerntheoretischen und bildungs-theoretischen Diskursen, wie sie schon bei den Ausführungen zu Dewey beschrieben wurden, wird im konstruktivistischen Ansatz von Reich weiter ausgeführt. Auch er geht, wie Dewey, vom Individuum aus und sagt:

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist.“¹¹⁴

Ziel und Zweck von Didaktik muss es dann sein, zu hinterfragen, was wohl die Intention von einem Rahmenplan sein soll, was als Regel sinnvoll ist, ob etwas Sinn macht. Was können wir damit anfangen? Welcher Sinn ergibt sich für uns? Welche Regeln gelten für uns? Macht es Sinn, Regeln zu übernehmen oder gar neue zu erfinden?

Bei dieser Betrachtungsweise sind die alten Grabenkämpfe zwischen lerntheoretischem und bildungstheoretischem Diskurs beigelegt, da beide in ihrer Betrachtungsweise begrenzt sind. Die Lerntheorie war zu stark auf das Individuum begrenzt und die Bildungstheorie konnte zu wenig auf die Prozesse eingehen. Es ergibt sich eine „Ästhetik des Unwissens im Wissen“ – je mehr Wissen umso unschärfer die Urteile, je mehr Wissen umso mehr weiß man, dass Bildung begrenzt ist. Abgrenzungsprozesse im Sinne einer Sorge um sich: Abgrenzungstendenzen (Habitus, Status, Anerkennung). Reichs Gedanken zum Bildungsbegriff sind an dieser Stelle kurz zusammengefasst. Demnach stellt er folgende Kategorien zur Diskussion:¹¹⁵

1. „Negative Bildung“

Von daher ist Bildung heute mehr zu verstehen als

„...eine Prozedur, sich eigenständig und vertiefend mit Wissen, mit diskursiven Praktiken, aber auch mit einer Reflexion über den Mangel, zu beschäftigen, aber nicht mehr als Ansammlung kultureller Güter.“¹¹⁶

Bildung schließt die Forderung mit ein, Begründungsfiguren weitreichend zu reflektieren und als Ergebnisse von in Kontexten erarbeitete Diskurse zu sehen.

¹¹⁴ Reich (2008) S. 95.

¹¹⁵ ders. S. 98ff.

¹¹⁶ ders. S. 98.

2. „Fortschritt durch Bildung.“

Bildung ist kein Garant für Fortschritt und „Verbesserung“ des Menschen nach dem humanistischen Menschenbild. Bildung kann auch Vorurteile erzeugen.

„...die abendländische Bildung war oft ein Prototyp für Hierarchisierungen, Kolonialisierungen, Missionierungen, Geschlechterunterdrückung, Fremdenhass und ständiges Besserwissertum.“¹¹⁷

3. „Ambivalente Bildung.“

Gleichzeitig muss der Didaktiker immer auch Ironiker seiner Sache und Person sein. Mit der Ironie distanziert sich der Didaktiker von der Position der Allmacht, um neben, vor und mit sich neue Ermöglichungsspielräume zu ermöglichen.

4. „Mindestmaß an Bildung“

Bildung bedeutet, ein Mindestmaß an Verständigung zu ermöglichen in aller Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und Vielfalt. Dabei sind unterschiedliche Themenbereiche/Diskurse zu beachten:

- Diskurs des Wissens: relativierte Wahrheit auf Zeit
- Diskurs der Macht: Macht verbindet sich mit Wissen. Bildung ist nicht nur ein „An-Sich“ aller Möglichkeiten, sondern immer auch eine Abgrenzung, eine Auslassung, eine Auswahl¹¹⁸
- Verständigungsgemeinschaften: Inhalt und Beziehung, Kontext und Deutungsrahmen.
- Grenzen und Unschärfen: Motive und Deutungen schließen immer ein Unbewusstes, Ungewusstes und Unvollständiges mit ein. Die Benennung der Löcher, leeren Stellen, Abgründe ... sind Themen der Unschärfe und Grenzen.

5. „Bildung als Verständigung“

Reflexion und Dialog – Definition einer viablen Bildung inklusive Widersprüchlichkeit von Generationen und Fachtraditionen – Dialog zwischen traditionalistischen und avantgardistischen Fachansprüchen und zwischen den Generationen, um ein gemeinsames Maß auszuhandeln – sprich Viabilität.

Die Befreiung nach Reich in dem Bildungsbegriff liegt in der Unterscheidung unserer unterschiedlichen Rollen, die wir immerzu einnehmen können und denen wir nicht entrinnen können: Teilnehmer, Akteure und Beobachter. Die Entwicklung liegt nach Reich im growth nach Dewey, im eigenen Interesse und als eigenständige Handlung.

6. „Bildung als Konstruktionsprozess“¹¹⁹

¹¹⁷ ders., S.98.

¹¹⁸ Vgl. das Kapitel zu Aspekten der Transformation und dem Dispositiv der Macht.

¹¹⁹ Reichs Bildungsbegriff wird an dieser Stelle um den Punkt der Entwicklung und Konstruktion im Allgemeinen erweitert.

Bildung heißt in diesem Verständnis Konstruktion, die auf den Ebenen der Person, einer Organisation aber auch der Gesellschaft als Entwicklung und Wandel begriffen wird. Reich sieht sie im growth nach Dewey, wie sie unter Punkt 5 schon genannt wurden. An dieser Stelle sollen sie aber als eigenständige Form aufgeführt werden, da sie den konstruktiven Anteil an persönlicher Entwicklung als auch die Transformation auf einer strukturellen Ebene explizit ausweist. Dazu ist es in diesem Bildungsverständnis als Grundlage für das folgende didaktische Vorgehen in der konstruktivistischen Werkstattarbeit nötig, sich Kompetenzen anzueignen, die einen dazu befähigen: Transformations-, Prozess- und Konstruktions-/Impuls-Kompetenz.

Diversität und Entgrenzungstendenzen im deutschen Bildungsdiskurs

Die bis hier gemachten Ausführungen zu Dewey und Reich zum Lernverständnis sollen an dieser Stelle erweitert werden, um die Diskurse der Entgrenzung und Diversität in der Bildungslandschaft abzubilden. Hinsichtlich der fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung sowohl der Märkte als auch auf gesellschaftlicher, sozialer, soziologischer, psychologischer und kultureller Ebene finden „Entgrenzungstendenzen“ statt. Die vorhandenen Strukturen versuchen, Schritt zu halten mit einer immer schneller voranschreitenden Ausdifferenzierung. Dabei wird einerseits aus bildungstheoretischer Sicht eine immer weiter ausdifferenzierte Theorie entworfen, um vermeintliche Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten für das entsprechende Handlungsfeld zu entwickeln. Andererseits gibt es durch die Internationalisierung Bestrebungen der Vergleichbarkeit.

Die entsprechenden Steuerungs- und Kontrollinstrumente bzw. Bildungsprogramme gehen in ihrer Programmatik über zu einer vermehrten Kompetenzorientierung. Ziel ist es, eine individuelle Möglichkeitsprogrammatik und Selbststeuerungsintention, die auf gesellschaftlicher Seite dem Individuum mehr Verantwortung überlässt. Andererseits versuchen die einzelnen Programme und Bildungsinhalte von staatlicher Seite aus, Maßnahmen auf den Weg zu bringen, um den globalen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein.¹²⁰ Dieses Spannungsverhältnis heißt es auf bildungspolitischer wie auch auf bildungstheoretischer Ebene zu bearbeiten.

- Internationalisierung und Vereinheitlichung - Im Nationalen Bildungsbericht wurden folgende Bereiche der Bildung ausgewiesen: a) human resources, b) gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit und c) individuelle Regulationsfähigkeit. Diese drei Bereiche unter dem Oberbegriff des Lebenslangen Lernens werden gleichzeitig unter einer europäischen Perspektive im Rahmen der Entwicklung und Implementierung des EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) und DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) vereinheitlicht. Die

¹²⁰ Vgl. Friebe (2012), Reichart/Mülheims (2012), Gnahs/Weiss (2012).

Bildungsdiskussion findet also auf europäischer und internationaler Ebene statt.¹²¹

- Kompetenzdiskurs auf europäischer, nationaler Ebene und der Versuch, international vergleichbare Kategorien zur Abgrenzung zu Qualifikation und Fertigkeiten zu erreichen, um sie quantifizierbar und verwertbar zu machen.¹²² Gleichzeitig wendet sich die Wissenschaft als Forschungsobjekt vermehrt dem Individuum zu, wobei auch hier die Verwertbarkeit eher im Vordergrund steht als die Reflexive.¹²³
- Zunehmende Marktorientierung in der Weiterbildungspraxis (einerseits auf berufliche Weiterbildung zur Stützung der individuellen Selbstregulation auf wirtschaftlichen Druck als auch generell als Antwort auf den zunehmenden Druck auf die Bildungssysteme.¹²⁴
- Deinstitutionalisierung - Orte und Räume des Lernens finden in der heutigen Wahrnehmung vielfältiger statt als die institutionalisierte Bildungslandschaft bisher abbilden konnte. Die Öffnung der Bildungsverständnisse erfordern auf Seiten der Institutionen und deren Räumen veränderte Organisationsformen und Selbstverständnisse in der Bildungslandschaft. Dies hat weitreichende Folgen für die curriculare Didaktik und die Einbindungen informeller Lernwege.¹²⁵
- Digitale Medien - web 2.0, Massiv Open Online courses MOOCs, open educational resources OER, netzgestützte Beteiligungsformate in der politischen Bildung. Grundsätzlich erschweren digitale Medien den direkten Zugriff auf das Individuum durch die Akteure der Bildungsinstitutionen und damit den Zugriff und die Kontrolle auf sein Lernverhalten, da die Quantität der Informationen und auch die Zugriffsmöglichkeit für jedes einzelne Individuum unendliche Möglichkeiten bietet. Ob dieser erschwerte Zugriff allerdings auch die Möglichkeiten des Lernens unter formalen/nonformalen Aspekten erschwert oder bereichert ist fraglich. Die Zugangsmöglichkeiten zu Informationen weltweit sind an das Internet gekoppelt. Das ist die strukturelle Grenze. Der Umgang mit dem Vorhandenen will und muss gelernt werden. Austausch von Informationen wird vereinfacht. Die persönlichen Entscheidungen und das daraus resultierende Verhalten bzw. die Handlung muss sich das Individuum anhand von unterschiedlichster Informationslage selbst erarbeiten. Damit geht

¹²¹ Vgl. DIE (2014) mit der Publikation der „Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2014“ und Gieseke (2012) und Popovic (2012).

¹²² Vgl. Gnahn (2007), Lerch (2010).

¹²³ Vgl. Lerch (2010) S. 104 ff., in der er das Konzept des Lebenslangen Lernens im Kontext der Subjektivierung von Erwerbsarbeit zwischen 1990 und 2009 nachzeichnet, in der der fulminante Höhepunkt der Entgrenzung von Arbeit und Leben als Selbstverantwortung in der Bildungsdebatte implementiert wird. Vgl. auch Gnahn (2007), Sava (2012).

¹²⁴ Vgl. Schütze (2012) Schrader (2011), Barz/Tippelt (2004a, 2004b, 2004c), DIE (2014).

¹²⁵ Vgl. Kuno (2014), Le Mentzel (2014), Tippelt/Strobel (2012), Feld (2011).

wahrscheinlich eine weitere Unkontrollierbarkeit mit den Lernprozessen einher.¹²⁶

- Universalisierung des Pädagogischen und Interdisziplinarität: Der Diskurs in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung zum lebenslangen Lernen, ist gleichbedeutend mit einer Öffnung des Lernfeldes. Die Versuche, informelle Lernaktivitäten in nonformale und formale Bildung zu integrieren, lassen neue Fragen aufkommen. Die Fragen, wie sich Motivation und Handeln in alltäglichen Bezügen vollziehen, sind in den letzten Jahren vermehrt auch im Personalmanagement in der Wirtschaft und im Bereich der Führung thematisiert worden und nicht didaktisch im Bereich der Pädagogik grundgelegt. Im Bereich des Politischen sind die Fragen der Integration und Partizipation originär pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Die Pädagogik und hier vor allem die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Anwendungswissenschaft muss sich dieser Herausforderung stellen. Sie kann als Anwendungswissenschaft Aneignungsprozesse beschreiben oder aber als grundlegende Geisteswissenschaft die Orientierungs- und Konstruktionsprozesse beschreiben helfen.

Aus gesellschaftlicher Sicht in Kapitel 1 haben wir es mit der Notwendigkeit zu tun, Bildung in folgenden Kategorien zu denken, zu definieren, zu verstehen und auszurichten¹²⁷:

- a. demokratisch, Notwendigkeit der inhaltlichen Diskursverortung und eines gelebten Aushandlungsprozessen
- b. partizipativ, Integrationsmomente an gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit bei formaler Integration über die Rechtsstaatlichkeit
- c. solidarisch, soziale Integration und Ausgleichsnotwendigkeit
- d. postökonomisch – zunehmende Entgrenzung bezüglich der Fokussierung auf Wirtschaftlichkeit und deren Verwertungstendenzen.

Dass der Wandel nicht vollständig und je nach Diskurs erst im Entstehen ist, entbindet nicht davon, die entstehenden Tendenzen in pädagogisches Handeln münden zu lassen.

¹²⁶ Vgl. Bremer (2013), Rohe (2013), DIE (2005, 2013), Ermann (2013), Naun/Fritsche (2012), Nagel (2013).

¹²⁷ Vgl. dazu vorige Abschnitte des Kapitels 1.

Kompetenz – Genese und Systematik¹²⁸

Das Verständnis von Kompetenz für diese Arbeit geht davon aus, dass Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation und Bildung, definiert werden muss:¹²⁹

„Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderung in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten, sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst.“¹³⁰

Die für die konstruktivistische Werkstattarbeit relevanten Bausteine von Kompetenz (Wissen, Fertigkeit, Disposition, Werte, Motivation, Fähigkeit) sind in folgender Unterscheidung wiederzufinden: a) Fachkompetenz als auf inhaltlicher Ebene liegende Fähigkeit, sich im inhaltlichen Feld bewegen zu können, b) Methodenkompetenz als der auf der Ebene des Prozesses notwendiger und viabler Mitteleinsatz hinsichtlich der Begleitung des Bildungsprozesses, c) Sozialkompetenz als auf der Ebene der Interaktion zwischen Menschen erlebbar zu machende Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, d) Personale Kompetenz als die auf einer menschlichen Ebene liegende Fähigkeit für authentische, professionelle Begegnung in den Dimensionen menschlichen Erlebens zu sorgen.

Die OECD hat die Schlüsselkompetenzen in einer interdisziplinären Herangehensweise erarbeitet und unterscheidet dabei einerseits in einer individuelle Verortung in der modernen Gesellschaft (Tätigkeit – Einkommen, Teilhabe in politischem Geschehen, soziale Netze, Gesundheit und Sicherheit) und zweitens in gesellschaftlichen Erfolg (sozialer Ausgleich, wirtschaftliche Entwicklung, Integrationsfähigkeit, gesellschaftliche Verankerung).

Daraus ergibt sich für die OECD eine Aufsplittung in individuelle Kompetenz, institutionelle Kompetenz und die Anwendung individueller Kompetenz als Beitrag zur Erreichung der kollektiven Ziele¹³¹. Daraus werden dann drei Schlüsselkompetenzen entwickelt:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln
- Interaktion in heterogenen Gruppen
- Autonome Handlungsfähigkeit

Diese grundlegende Herangehensweise in Individuum und Struktur/Institution wird in dieser Arbeit aufgenommen. Die Kompetenzbegrifflichkeit für die konstruktivistische Werkstattarbeit baut auf der Basis der bis hierin gemachten Ausführungen auf. Es ergeben sich daraus folgende entscheidende Blickwinkel: Kompetenz definiert sich auf der Basis des oben genannten Verständnisses in Abgrenzung zu Qualifikation und Bildung, hin-

¹²⁸ siehe Gnahn (2007) und Strauch/Jütten/Mania (2009).

¹²⁹ Strauch/Jütten/Mania (2009) S. 17.

¹³⁰ Strauch/Jütten/Mania (2009) S. 17.

¹³¹ siehe OECD (2005).

sichtlich ihrer Strukturierung in personal, sozial, fachlich und methodischen Kategorien, hinsichtlich Transformation und Prozessverständnisses und des Lernverständnisses.

Zentral sind dabei drei Kompetenzbegriffe für die Konstruktivistische Werkstattarbeit zu entwickeln:

1. Impuls- und Konstruktionskompetenz
2. Transformationskompetenz
3. Prozesskompetenz.

Sie sind in Kapitel 6.1.2 zusammenfassend dargestellt. Dabei sind sie einzubetten in ein interaktionistisch-konstruktivistisches Beziehungsverständnis, kulturell und systemisch geprägtes Strukturverständnis und prozesshaft verstandenes und situativ/handlungsorientiertes Lernverständnis.¹³²

1.5 Theoretische Ausgangspunkte für die Konstruktivistische Werkstatt

Hier sollen die theoretischen Ausgangspunkte zusammengesehen werden, die für die Entwicklung der Konstruktivistischen Werkstatt relevant sind.

Die Konstruktivistische Werkstatt ist ein Lernort, für sich und die Gesellschaft Zukunft zu gestalten. Es ist gleichzeitig ein Ort des gemeinsamen Erarbeitens. Dabei geht der Blick von den inhaltlichen und historischen Bezügen und Kontexten hin zu einer dem Wandel und in aller Offenheit gestaltbaren Größe. Die in der Community nach Dewey gestaltbaren Strukturen, Beziehungen und ihre Kommunikation sind in die Zukunft gerichtet. „Acting always includes a view to the future“¹³³. Mit dieser Sicht auf die Zukunft hat Robert Jungk die Zukunftswerkstatt entwickelt, um Zukunft für alle als gestaltbare Größe Wirklichkeit werden zu lassen. Sie impliziert und treibt Demokratisierung zur Bearbeitung für Themen, die die Gesellschaft als Ganzes als Herausforderung in ihrer thematischen Breite sieht, voran. Die gesellschaftliche Entwicklung und ihr Wandel heute lässt sich in Abgrenzung zur Entstehungsgeschichte der Zukunftswerkstatt in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Beschreibung der „Flüchtigen Moderne“ nach Bauman am besten fassen. Sie bietet für die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Fragestellungen ein fundierte Grundlage zur Beantwortung der aktuellen Fragen und die Einbettung des Einzelnen das gesellschaftliche Ganze. Die für die konstruktivistischen Werkstatt relevanten Aspekte sind dabei neu zu definieren. Dazu gehört auch die Überwindung des „Grabens“ zwischen Lehren und Lernen. Dabei spielen sechs Blickwinkel eine Rolle, Ziel des Lernens muss es sein, Inklusiv, partizipativ, konstruktiv, demokratisch, situativ und solidarisch zu wirken. Das Lernen selbst findet auf fünf Handlungsstufen nach Dewey statt. Diese sind: emotional, problembezogen, hypothesenbildend, experimentell und anwendungsorientiert. Eingebettet ist dieses Lernen im Kontext des stetigen Wandels gesellschaftlicher Bedingungen und Beziehungen die umrissen werden können mit dem Wandel hin zu einer Tätigkeitsgesellschaft, Postökonomie. Der Wandel der Gesellschaft

¹³² Vgl. dazu Kapitel 6.1.2 und Kapitel 4.4

¹³³ Garrison/Neubert/Reich (2016) S.229.

ist inklusiv und basiert auf Diversität und einer freiheitlich demokratischen Grundordnung.

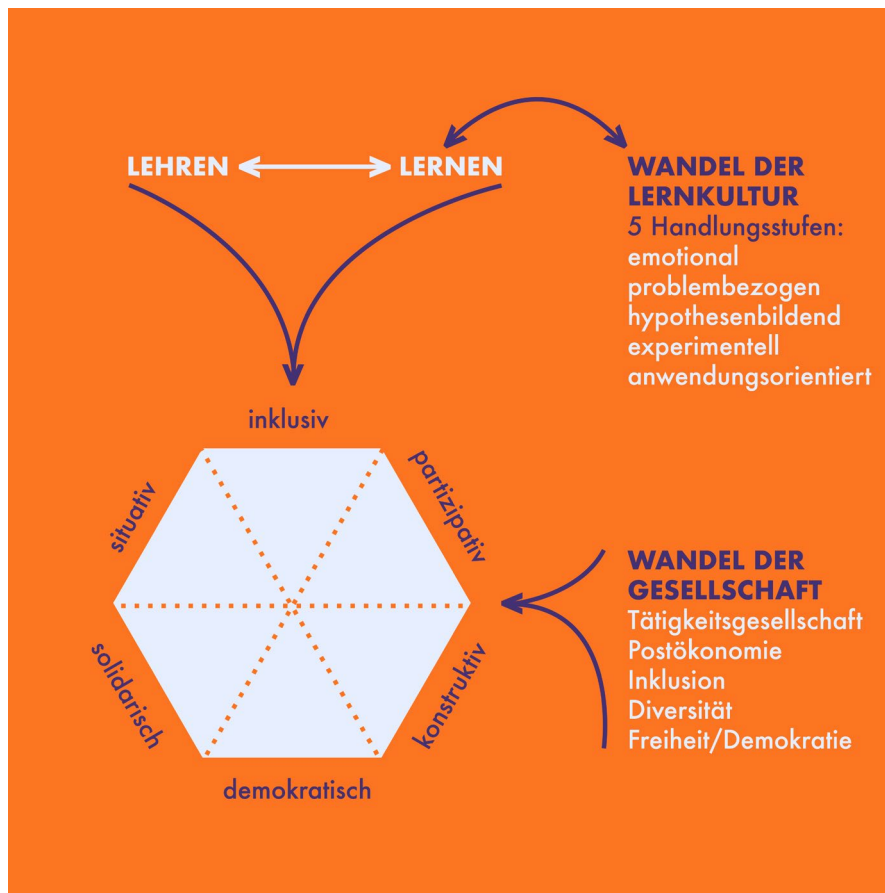


Abb.1 Die theoretischen Ausgangspunkte und grundlegende Perspektiven der Konstruktivistischen Werkstatt

2 Von der Zukunftswerkstatt zur Konstruktivistischen Werkstatt

Die konstruktivistische Werkstattarbeit entspringt der Zukunftswerkstatt und schreibt deren Geschichte fort. Die Zukunftswerkstatt wird in die heutige Zeit versetzt und neu interpretiert. Der gesellschaftliche Wandel und der Wandel der Lernkulturen erfordert es, die Bedingungen des Lernens und der Zukunftswerkstatt neu zu formulieren. Die praktische gesellschaftliche Relevanz liegt in den Zielen, die der Zukunftswerkstatt zugrunde liegen. Im Grunde genommen ist es die aktive Zukunftsgestaltung in solidarischer Verständigung.

Dabei werden die inhaltliche Entwicklung, die Geschichte der Zukunftswerkstatt und ihre Adaptionen seit ihren Anfängen beleuchtet, verglichen und neu definiert. Die Entwicklung der Konstruktivistischen Werkstatt findet im Vergleich und in Abgrenzung zu früheren Ansätzen statt. Im Besonderen werden Charakter, Lernverständnisse, Abläufe und grundsätzliche pädagogische Arbeitsweisen und Blickwinkel miteinander verglichen. Dies

geschieht auf der Grundlage der in Kapitel 1 gemachten Ausführungen zum Wandel der Gesellschaft und der Lernkulturen. Dieses didaktische Modell auf einer elementaren Ebene ermöglicht eine hohe Prozesskompetenz beim Pädagogen, um nachhaltige Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, in denen alle Beteiligten sich als Akteure der Zukunftsgestaltung erleben.

2.1 Die Zukunftswerkstatt und ihr Wandel

Robert Jungk wurde als unermüdlicher Agitator für eine menschliche Zukunft in Kapitel 1 beschrieben. So entwickelte er die Zukunftswerkstatt in den 1960er Jahren zu Zeiten der Bürgerbewegungen als soziale Problemlösungsmethode. Er arbeitete in Gruppen mit Hilfe von Methoden wie dem Brainstorming, um Betroffenen Mitsprache zu ermöglichen. Sein vorrangiges Ziel war es, die Gestaltung der Zukunft in die Hände von Betroffenen zu legen.¹³⁴ Seitdem wurde die Methode immer weiterentwickelt und findet mittlerweile in den verschiedensten Anwendungsfeldern in großer Vielfalt ihren Platz und ihre Berechtigung.¹³⁵

Das Konzept der Zukunftswerkstatt hat seit ihren Anfängen verschiedenste Ausprägungen und Modifikationen erfahren. Rosenbohm unterscheidet exemplarisch drei verschiedene Typen: .

- Klassische Zukunftswerkstatt (Jungk/Müllert)¹³⁶
- Zukunftswerkstatt (Lutz)¹³⁷ und
- Lernwerkstatt (Stange)¹³⁸.

Sie nimmt unterschiedliche Aspekte der Werkstätten unter die Lupe und vergleicht diese.¹³⁹ Diese verschiedenen Dimensionen, wie z.B. der Charakter des Werkstatttyps, werden anschaulich nebeneinandergelegt und veranschaulichen gut die unterschiedliche Entwicklung. Die Darstellung der Varianten entspringt der sich sowohl theoretisch als auch praktisch weiterentwickelnden Zukunftswerkstattarbeit. Diese Entwicklung findet in den letzten 30 Jahren seit Durchführung der Zukunftswerkstatt-Moderatoren-Tagungen statt. Die Themen, die sich aus der Bewegung und der Praxis selbst ergaben und durch diese bestimmt wurden, zeichnet die zunehmende Professionalisierung der Szene nach. Das Netzwerk der der Arbeit der Zukunftswerkstatt-Moderatoren folgt dabei eher einer strukturlosen liquiden Form der Selbstorganisation, die auch dem Prinzip der Arbeit selbst zugrunde liegt.

¹³⁴ Vgl. dazu auch Robert-Jungk-Stiftung (2012).

¹³⁵ Vgl. dazu Kuhnt/Müllert (1996), Jungk/Müllert (1989), Schwendter (1990), Sellnow (1990), Stange (1987).

¹³⁶ Vgl. Kuhnt/Müllert (1996) und Jungk/Müllert (1989)

¹³⁷ Vgl. Lutz (1987) S.89 ff.

¹³⁸ Vgl. dazu auch Pallasch/Reimers (1990) S. 60 - 81 und 96 – 121, in der sie einen starken pädagogischen Bezug herstellen, aber auch hier die Rolle der Moderatoren nicht konsequent genug in ihrem systemischen Wirken und deren Wechselseitigkeit in Beziehung mit den Teilnehmern aufgreifen und bedenken, sowie Stange (1987).

¹³⁹ Vgl. Rosenbohm (1993). In den 90er Jahren ergaben sich weitere leicht modifizierte Ausprägungen, die aber für die Weiterentwicklung des Konzeptes nicht entscheidend waren und hier nicht weiterhelfen.

Die ersten Treffen hatten eher informellen Charakter. Der persönliche Kontakt, Wünsche nach Austausch und spezifische Inhalte standen im Vordergrund. Im Fokus standen die sich in der Gesellschaft abbildenden Themen wie die Anti-Atom- und Friedensbewegung, aber auch die Suche nach alternativen Lebensformen. Es gab Versuche des weitergehenden gemeinsamen Netzwerkaufbaus rund um die Entwicklung neuer „Lebens-Arbeits- und Wirtschaftsformen“¹⁴⁰. Aufbruch und Protest verbanden sich. Der Anspruch nach politisch wirksamem persönlichem Handeln verband die Moderatoren. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Treffen als eine Suche nach dem richtigen Vorgehen beschreiben, um den selbstgewählten Zielen möglichst gerecht zu werden.

Ab 1995 wurden die Treffen formaler. Die Anzahl der Teilnehmer belief sich regelmäßig auf etwa 30 bis 60 Personen. Es war die Zeit der Ausdifferenzierung und zunehmenden Professionalisierung. Es gab bei den Jahrestreffen eine große Vielfalt hinsichtlich der thematischen Ebene und der inhaltlichen Selbsterfindung. Zu beobachten sind folgende Entwicklungen:

- a. Methodische Öffnung,
- b. sozialräumliche Verortung des Themas und der Methode Zukunftswerkstatt in ihrer gesellschaftlichen und persönlichen Relevanz,
- c. Verortung innerhalb der geographischen Lage in Europa und Deutschland.

zu a) Die Themenvielfalt war geprägt durch Öffnung der Zukunftswerkstatt auf einer methodischen Betrachtungsebene. Es gab zum Ende der 90er Jahre immer wieder Diskussionen über die „wahre“ Vorgehensweise im Umgang mit der Zukunftswerkstatt. Diese Fundamentaldiskussion fiel zugleich in eine Zeit der zunehmenden Differenzierung, denn die Bewegung und das Netzwerk profitierten von den Impulsen artverwandter Methoden. Als ein Beispiel sei die Thematisierung des Open Space (Harrison Owen) in Güstrow 1999 angeführt. Dies veränderte nicht nur den Blick auf die Zukunftswerkstatt, sondern auch auf das Tagungsformat an sich. Die Ausweitung des Blickwinkels (Theorie U von C. O. Scharmer) (Projektmanagement 2002) (Theorien der Organisationsentwicklung) bereicherte das ursprüngliche Konzept der Zukunftswerkstatt. In der Folge führten sie zu einem erweiterten Verständnis der Einsatzfelder. Die Öffnung führte zu einer Erweiterung der Inhalte. Die Moderatoren nutzten Bausteine aus folgenden Konzepten: Community Organizing, Appreciative Inquiry, Zukunftskonferenz, Bürgergutachten, GWA (Gemeinwesenorientierte Arbeit), Anti Bias, Runde Tische, Projektmanagement, etc.

zu b) Die Aufnahme gesellschaftlich relevanter Themen inspirierte viele Treffen und das Netzwerk. Das Netzwerk zog neue Menschen an, die Interesse an der Methode oder am jeweiligen Thema hatten. Im Jahr 2000 wurde z.B. das Thema Nachhaltigkeit (anfänglich noch unter dem Dach der Lokalen Agenda 21) aufgegriffen. Die Themen Nonverbale Kommunikation (2001), Projektmanagement (2002), Spiele (2005), hatten zum Ziel, effizienter und professioneller den Einsatz der Zukunftswerkstatt abzusichern. Das Treffen in Duisburg (2003) fand im Landschaftspark Nord statt. Der Ort war Teil der IBA

¹⁴⁰ Z.B. gab es die Gründung eines Netzwerkes „Neu arbeiten, neu leben, neu wohnen“ Anfang der 90er Jahre, was eine Fokussierung und Sammlung gemeinsam durchgeführter Zukunftswerkstätten zum Ziel hatte.

(Internationale Bauausstellung) Emscherpark. Das Treffen nutzte für sich die Reflexion der großen Transformation von Kohle und Stahlindustrie zur Dienstleistungsgesellschaft im Ruhrgebiet und den Wandel zu einer Ruhrmetropole (Verband Rhein Ruhr). 2004 fand das Treffen zum Thema „Abstürzende Gesellschaften“ in Bitterfeld mit dem Besuch von Goitzsche – Renaturierung der Industriebrache – statt. Im Jahr 2005 besuchte man „Park Fiction“ – mit dem Thema der Bürgerbeteiligung am Hafen von St. Pauli in Hamburg und im Jahr 2006 waren der Odeonpark und das Volkert- und Alliiertenviertel das Ziel, wo ein umfassendes Grätzelmanagement (Stadtteilmanagement) durchgeführt wurde. „Gemeinschaft solidarisch entwickeln“ war das Thema in Lochau/Bregenz im Dreiländereck Österreich Deutschland Schweiz am Bodensee im Jahr 2014. Dabei wurde das Thema von unterschiedlicher Seite beleuchtet. Beispiele gelungenen Stadtteilmanagements in allen drei Ländern wurden besucht, aber auch Visionen für Vorarlberg zum Thema gemacht. 2015 wurde „Die großen Transformation“ an der Grenze zwischen Polen und Deutschland in Mecklenburg-Vorpommern bei Stettin/Bröllin erörtert. Methoden der Landschaftskommunikation u. a. durch Kunst- und Kulturprojekte, – insbesondere das internationale Konzept „Nowa Amerika“ – wurde vorgestellt und diskutiert. Wie können sich ganze Landschaften und mentale Muster in dieser großen Euregio (Deutschland/Polen) verändern. Eine der zentralen Fragen lautete: Wie können deren spezifische gesellschaftliche Probleme (wie etwa die Landflucht) gestoppt werden. Das Projekt „Nova Amerika“ wurde durch die KulturStiftung des Bundes und der Euregio Viadrina unterstützt. 2016 wurden die Folgen der IBA in der Lausitz in Großräschen und Sednitz zum Thema gemacht. Unter dem Titel „Ende der Flucht?! - Wandel in der Lausitz und Wandel durch Migration heute“ wurden die Möglichkeitsräume erörtert. Die Lage nach dem Ende des Braunkohletagebaus und die Notwendigkeit der Entwicklung solidarischer Zukünfte im Kontext der aktuellen Migrationsbewegungen wurden hier in gelungener Weise in Beziehung gesetzt. Mit Geflüchteten und der Zivilgesellschaft wurde nach gemeinsamen Zukünften gefragt. Der Wandel der gesellschaftlichen Bindungen wurde dabei immer wieder aufgegriffen. Im Jahr 2017 wurde das Thema „Wohnen – Arbeiten – Leben – sinnhaft gestalten“ bearbeitet. Anhand von Praxisbeispielen auf den unterschiedlichsten Ebenen wurde das Thema in systemischen Kontexten beleuchtet. Dabei kamen die folgenden Blickwinkel zum Tragen: Solidarität (Emmaus e.V.), Stadtteil- und Gemeinwohlperspektive (Montag-Stiftung Urbane Räume, Tag des guten Lebens, SSM Köln), Wohnen in der Nische (Vielfalt von Wohnformen aufgrund von Diversität in den Lebensbezügen, Wohnberatung/ Baugruppen), Lernen voneinander, international (Misereor). Diese Gruppen bzw. unterschiedlichen Perspektiven wurden miteinander in den Dialog gebracht.

zu c) Die Treffen und die Zukunftswerkstatt-Moderatorennetzwerk-Bewegung sind über die Jahre ein Spiegel für die Geschichte der Zukunftswerkstätten. Schon frühzeitig gab es gute Kontakte nach Dänemark und über die Robert-Jungk-Bibliothek in Salzburg Bezüge nach Europa, wo auf unterschiedlichsten Ebenen Projekte durchgeführt wurden. Die Entscheidung in den 90er Jahren, die Treffen im „Osten“ unter Beteiligung dortiger Partizipations- und Bürgerrechtsbewegungen durchzuführen, führte neben der Einführung sozialräumlicher Perspektiven zu einer Belebung und Erweiterung der Moderatorennetzwerklandschaft. Eine zunehmende Internationalisierung der Jahrestreffen (zumindest im deutschsprachigen Raum, aber auch darüber hinaus) hat dazu geführt, dass vermehrt

Treffen in Österreich (Salzburg, Wien, Bregenz/Lochau stattfanden und so gewissermaßen über den Tellerrand hinausgeschaut wurde.

Hier folgt eine Übersicht über die Jahrestreffen.¹⁴¹ Diese Übersicht zeigt auf einen Blick die Vielfalt der Themen, Orte und die Vielfalt der beteiligten Akteure an der steten Umsetzung für Austausch, Begegnung und Weiterentwicklung.

1986-1993	7 Treffen eher informellen Charakters	Wermelskirchen, Lage, Berlin, Dietramszell
1994-1995	FESCH – Forum Eltern und Schule	Dortmund (Deutschland)
1996	Seevetal/Landkreis Harburg	Seevetal (Deutschland)
1997	Ev. Landjugendakademie Altenkirchen	Altenkirchen (Deutschland)
1998	Vereinsgründung: Zukunftswerkstätten – Verein zur Förderung demokratischer Zukunftsgestaltung – Internationale Bibliothek für Zukunftsfragen	Salzburg (Österreich)
1999	Open Space – Kinder und Jugendhilfeverein Schabernack	Güstrow (Deutschland)
2000	Nachhaltigkeit – Katholisch Soziales Institut (KSI) Bad Honnef	Bad Honnef (Deutschland)
2001	Nonverbale Kommunikation	Wiesbaden (Deutschland)
2002	Projektmanagement – Bischöfliche Akademie, Heppenheim	Heppenheim (Deutschland)
2003	Zukunftswerkstatt auf dem Hochofen – Wo Vergangenheit die Zukunft trifft – FESCH Forum Eltern und Schule	Duisburg (Deutschland)
2004	Abstürzende Gesellschaften – Bitterfeld	Bitterfeld (Deutschland)
2005	Spiele – Kontrast e.V./ Europa Haus Hamburg	Hamburg (Deutschland)
2006	Lust oder Frust?! – Wien	Wien (Österreich)

¹⁴¹ Vgl. dazu auch www.zwnetz.de oder die Vernetzungsseite bei XING. Weitere Infos auch unter www.forum-eltern-und-schule.de.

2007	Mit Zukunftswerkstatt Gesellschaft verändern – Dresden	Dresden (Deutschland)
2008	Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten – Ev. Landjugendakademie Altenkirchen	Altenkirchen (Deutschland)
2009	Watt Jutes für die Zukunft – Stadtteilzentrum Alte Feuerwache, Berlin	Berlin (Deutschland)
2010	Unter uns? Über den Umgang mit dem Anderen und dem Fremden – Anti Bias Ansatz, Studienhaus Wiesneck	Freiburg (Deutschland)
2011	Mann-Frau-Macht-Scham – Menschenwürde im Kontext von Moderation und Beteiligung – Unperfekthaus Essen	Essen (Deutschland)
2012	Selbstwirksamkeit erleben – Prozesse wirksam gestalten – die Theorie U, Lidice Haus Bremen	Bremen (Deutschland)
2013	Kunst der Partizipation – 100 Jahre Robert Jungk - Internationale Bibliothek für Zukunftsfragen St Virgil, Salzburg	Salzburg (Österreich)
2014	Gemeinschaft solidarisch entwickeln – Bregenz/Lochau (Österreich, Schweiz, Deutschland)	Lochau (Deutschland, Österreich, Schweiz)
2015	Pantha Rei Alles fließt – Zusammenhänge denken auf dem Weg zur Großen Transformation – Polen/Deutschland Institut für Nachhaltigkeit	Bröllin/Stettin (Polen – Deutschland)
2016	Migration – Ende der Flucht?! Großräschen/Sednitz – IBA Studierhaus – Lausitz	Großräschen (Deutschland)
2017	Wohnen Arbeiten Leben – sinnhaft gestalten – FESCH Forum Eltern und Schule / PartO	Walberberg (Deutschland)
2018	Brücken bauen – Frieden schaffen – Friedensburg Schlaining	Schlaining (Österreich)
2019	Geld und Werte – Zukunftswerkstättenverein, Komm Recklinghausen, PartO und FESCH Forum Eltern und Schule (geplant)	Frankfurt (Deutschland)

Abb. 2 Die Netzwerktreffen der Zukunftswerkstattmoderatoren im Überblick

Diese Moderatorentreffen dienen dem fachlichen Austausch. Sie bieten einen inhaltlichen „Resonanzboden“ für die Weiterentwicklung und Reflexion.

2.2 Geschichte der Zukunftswerkstatt

Stracke-Baumann¹⁴² und Kuhnt/Müllert¹⁴³ haben den Weg der Zukunftswerkstatt vom Experiment zur Professionalisierung nachgezeichnet. Dabei wurde ein für Robert Jungk zentrales Ereignis im Jahre 1954 angeführt.¹⁴⁴

1954 – Begegnung zwischen Robert Jungk und Danilo Dolci

Als italienischer Sozialreformer fragte Danilo Dolci im Kontext der Unterdrückung von Bauern, Land- und Fabrikarbeitern die Menschen, was sie vom Leben erwarten würden.

„Ein Vulkanausbruch von Hoffnung und Hass, von wirren Wünschen und meist unerfüllbaren Ideen“¹⁴⁵ war die Antwort. Ziel war aber ein Empowerment der armen Bevölkerung. Dabei wurde nun die Idee einer Sammlung nach den Wünschen und Träumen weiterverfolgt.¹⁴⁶

60er Jahre

Dies war die Zeit der Suche, in der Robert Jungk mit Freunden (darunter Norbert Müllert) die Zukunftswerkstatt als demokratisches Willensbildungsinstrument entwickelte.

70er Jahre

Ziel war, die Entstehung von Wissen von unten zu generieren, nicht definiert als Aneignungsprozess, sondern als eigenständige Willensbildung. Die Zukunftswerkstatt wurde als Phasenmodell entwickelt: Vorbereitung, Kritikphase, Phantasie- und Utopiephase, Verwirklichungs- und Umsetzungsphase, Nachbereitungsphase und die Idee der permanenten Werkstatt.

¹⁴² Stracke-Baumann (2012) S. 40 ff.

¹⁴³ Kuhnt/Müllert (1995) S. 50-52.

¹⁴⁴ Vgl. Jungk (1992).

¹⁴⁵ Jungk (1978) S.2.

¹⁴⁶ Vgl. Kuhnt/Müllert (1995) und (1996) S. 186 f., Jungk/Müllert (1981), Stracke-Baumann (2012).

80er Jahre

Die Zukunftswerkstatt wird „publikumsreif“ und findet in den verschiedensten Bereichen ihre Anwendung. Jungks Traum bleibt die Demokratisierung von unten.¹⁴⁷

90er Jahre

Der Durchbruch auf gesellschaftlicher Ebene geschieht u. a. durch die Akademisierung. Diverse Arbeiten an Hochschulen und Fachhochschulen¹⁴⁸ brachten eine stete Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Der vielfältige praktische Einsatz wird zunehmend von methodischer Reflexion begleitet. Die zunehmende Professionalisierung drückt sich auch im Wandel des Verständnisses der Einsatzmöglichkeiten aus. Da partizipative Arbeitsweisen in allen gesellschaftlichen Bereichen zum Standard werden, wird damit die Zukunftswerkstatt universal einsetzbar. Die Gründung des Vereins „Zukunftswerkstätten – Verein zur Förderung demokratischer Zukunftsgestaltung e.V.“ 1997 ist der Versuch, gesellschaftliche Wahrnehmung und Bedeutung zu generieren.

2000er Jahre

Die Zukunftswerkstatt wird nur noch als eine von vielen Methoden in der gesellschaftlichen Wirklichkeit wahrgenommen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse haben sich seit der Entwicklung der Zukunftswerkstatt stetig gewandelt und dementsprechend die Anforderungen an demokratische Zukunftsgestaltung. Dies spiegelt sich auch in den individuellen Verständnissen, Organisationsverständnissen und sozialen Bewegungen wider. Die Zukunftswerkstatt öffnet sich für aktuelle Themen und differenziert sich aus bzw. wird individuell angepasst. Der grundlegende Impuls, die Demokratisierung voranzutreiben, bleibt erhalten. Ziel ist: Ein Lernen und Handeln sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene in solidarisch-demokratischer Verständigung zu erreichen. Um die Zukunftswerkstatt unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen anschlussfähig zu machen, wird die Konstruktivistische Werkstatt entwickelt, wie sie nachfolgend beschrieben und entfaltet wird.

¹⁴⁷ Hierbei gibt es eine inhaltliche Nähe zu den Arbeiten Foucaults, der von den „unteren Wissensarten“ spricht und damit das Heraufkommen einer Demokratisierung von unten beschreibt in seinem Dispositiv der Macht. Des weiteren Jungk (1978) und Jungk/Müllert (1981).

¹⁴⁸ Aus dem Gespräch mit Klaus Künzel am 29.10.2010 als Inhaber der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Köln: Die Zukunftswerkstatt im Bereich der Erwachsenenbildung wurde durch den Autor/damaligen Studenten als inhaltliche Arbeitsweise und fachliche Moderationsmethode in den Lehrstuhl eingebracht. Sie wurde in den Folgejahren zu einem dauerhaften Thema in der Reihe „Möglichkeiten des utopischen Arbeitens in der Erwachsenenbildung“. In den verschiedensten Lehrstühlen und Fachbereichen wurde die Zukunftswerkstatt als Beteiligungs- und Innovationsinstrument angewendet.

2010 Die Konstruktivistische Werkstatt – Zukunft gestalten in solidarisch demokratischer Verständigung

Der Ansatz, wie er hier als Praxisleitfaden ausformuliert wird, muss im Sinne einer interaktionistischen konstruktivistischen Herangehensweise an Lern- und Bildungsprozesse gesehen werden. Aufgrund sich veränderter gesellschaftlicher Bedingungen wird die Demokratisierung der Bildung, der Organisationen und der gesellschaftlichen Entwicklung und deren Transformationsprozesse selbst zum Thema gemacht. Es ist die Zukunftswerkstatt als Antwort auf die Fragen der heutigen Zeit:

- Wie erreichen wir Zukunftsfähigkeit in Zeiten der Forderung nach Solidarität und Nachhaltigkeit in gesellschaftlichem Wandel und Transformation?
- Wie gehen wir in Vielfalt und Diversität in solidarisch-demokratischen und partizipativ-inklusiven Verständigungsprozessen mit der Entwicklung von Zukunft um?
- Wie spiegeln sich Diversität und Wandel nicht nur in Themen, sondern auch in den Strukturen wider?

Ziel ist die Demokratisierung von Bildung und Lernprozessen selbst. Die Konstruktivistische Werkstatt ist damit eine rekontextualisierte Fassung, die Antwort auf die heutige Zeit mit der gleichen grundlegenden Stoßrichtung. Aber durch die gegenwärtig größeren, komplexeren Fragestellungen und Prozesse, die es gemeinschaftlich zu gestalten gilt, verändern sich auch die angewandten Methoden. Dabei fließen die Erfahrungen und das Wissen der letzten Jahrzehnte der Zukunftswerkstatt mit ein.

2.3 Die Konstruktivistische Werkstatt im Vergleich mit der Vielfalt der Ansätze

An dieser Stelle soll die konstruktivistische Werkstatt im Kontext des tabellarischen Überblicks nach Rosenbohm eingeordnet werden. Dabei wird die Darstellung von Rosenbohm zur Geschichte der Zukunftswerkstätten durch zwei Modelle erweitert. Als Varianten sind in diesem Schaubild der Prozess des Change Management und die Konstruktivistische Werkstattarbeit aufgenommen worden.

- Zukunftswerkstatt als Bestandteil im Change Management im Verständnis, Veränderungen demokratisch zu gestalten und zu begleiten;
- Konstruktivistische Werkstatt – methodisch-didaktisches ganzheitliches Planungsmodell. Ziel ist es, Zukunft zu gestalten in solidarisch demokratischer Verständigung. Demokratisierung von Lernprozessen und Lernen selbst. Eine inklusiv-partizipative Prozesskompetenz für die Praxis.

Klassische Zukunftswerkstatt (Jungk/Müllert)	Zukunftswerkstatt (Lutz)	Lernwerkstatt (Stange)	Zukunftswerkstatt im Prozess „Change Management“ ¹⁴⁹	Konstruktivistische Werkstatt (Meyer)
Entstehungsjahr				
1964	1980	ca. 1983	1990 er Jahre	2010
Charakter				
politisch, problemlösend	Psychologisch und therapeutisch	pädagogisch	Bestandteil eines partizipativen Beratungsprozesses, Prozessgestaltung im Wandel	a) inklusiv – partizipativ b) solidarisch-demokratisch – konstruktiv c) handlungsorientiert und situativ ¹⁵⁰
Hauptziele				
Demokratisierung der Zukunftsgestaltung, Entwicklung sozialer Phantasie	Auseinandersetzung mit persönlichen Ängsten und Wünschen	Zukunftserziehung, Schaffung von Handlungsfähigkeit	demokratisches Element und Beteiligung im Rahmen eines veränderten Verständnisses von Prozessen.	Demokratisierung von Lernprozessen – Nachhaltigkeit in Bildungs-, Beratungs- und Transformationsprozessen ¹⁵¹ - auf der Basis postwachstumsökonomischer Verhältnisse
Lerngrundlage/Lernverständnis				
durch Betroffenheit vom Thema; Eigenmotivation	durch die persönliche Ebene, extrem vorhandene Identifikation mit dem Thema, psychisch verankert	Betroffenheit i.d.R. nicht vorhanden	Ermöglichung von Beteiligung – Steuerungsinstrument „top down“	Lernverständnis auf Grundlage von Deweys „Experience“

¹⁴⁹ Vgl. die Themen, die in den Jahrestreffen des Moderatorennetzwerkes bearbeitet wurden und den Blick auf z.B. das Setting gelenkt haben. Die Themen sind Ausdruck für die zunehmende Professionalisierung der Szene in den 90er Jahren.

¹⁵⁰ Hierbei sind zu nennen: Beziehungs- und Inhaltsebene, Imagination, Moderator als Teil des Systems und die Prozessorientierung.

¹⁵¹ Dies wird erreicht durch äußerst konsequente, dauerhafte, wechselseitige Dynamik auf allen Ebenen, diskursiven Haltungen und Organisationsverständnissen unter der Annahme postwachstumsökonomischen Voraussetzungen jenseits rein wirtschaftlich verwertbarer Kriterien des Lebenslangen Lernens.

Jungk/Müllert	Lutz	Stange		Meyer
Phasenvergleich				
Vorbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kritik und Katharsis ➤ Phantasie und Utopie ➤ Synthese und Umsetzung 	Orientierungsphase	Auftakt/Einstieg	Erstkontakt
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beschwerde- und Kritikphase ➤ Phantasie- und Utopiephase ➤ Verwirklichungsphase 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematisierungsphase ➤ Phantasiephase ➤ Umsetzungsphase ➤ Strategie und Planungsphase ➤ Erprobungs- und Übersetzungsphase ➤ Praxisphase 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kritikphase ➤ Phantasiephase ➤ Verwirklichungsphase 	Orientierungsphase
		Nachbereitungsphase	Einsetzung einer Steuerungsgruppe/Umsetzungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rekonstruktion ➤ Dekonstruktion ➤ Konstruktion
				Entlassung ins Reale - Experiencing
Phantasieverständnis				
soziale Phantasie zur Änderung eines gegenwärtigen Problems	Phantasie zur Änderung eines empfundenen Problems	antizipatorische Phantasie zur Entwicklung von allgemeinen Strategien zur Zukunftsfähigkeit	Phantasie im Verständnis von Kreativität als methodisches Element	Perspektivwechsel, Kreativität und Imagination als Quellen für eigenständige nachhaltige Konstruktionen.
Umsetzung				
ggf. kollektive Umsetzung in einer permanenten Werkstatt	persönliche Umsetzung in Eigenverantwortung	i.d.R. kollektive Umsetzung innerhalb oder außerhalb des Seminars	Umsetzung als projekthaft verstandene Prozesseinheiten	im Raum des Spannungsverhältnisses zwischen TN-Interesse, Anwendungsfeld, Thematik und der Beziehungsebene der Prozessbeteiligten
Besondere Elemente				
Brainstorming, Rundwünschen, Informationsverarbeitungstechniken, Auswahlverfahren	Assoziationsübungen, Phantasie meditation, vorgegebene Zukunftsszenarien	Informationseinheit, Zeitreise, Brainstorming in Kleingruppen	Einführung einer systemischen Perspektive unter dem Blickwinkel der Nachhaltigkeit von Prozessgestaltungen	Methodische Offenheit, systemisches Arbeiten auf Beziehungs- und Inhaltsebene mit allen Beteiligten ¹⁵² viable system model, offener Prozess

Abb. 3 Die Zukunftswerkstatt und ihre Weiterentwicklungen im Vergleich

¹⁵² Damit sind hier gemeint: Auftraggeber/Impulsgeber, Teilnehmer und Moderator/Pädagoge

Rosenbohms Systematik ist um den Blickwinkel Lerngrundlage/Lernverständnis verändert worden, da die Kategorie der Betroffenheit im Lernverständnis und der sozialkulturellen Kategorie der Postmoderne in der heutigen Zeit nicht tragfähig ist.¹⁵³ Die Zukunftswerkstatt als Element des Change Management und die Konstruktivistische Werkstattarbeit sind dabei ergänzt worden und werden dann in der veränderten Systematik mitbehandelt, abgegrenzt, aber auch in ihrer Gemeinsamkeit zu den ersten drei Typen dargestellt. Der Charakter der Zukunftswerkstatt wird dementsprechend beschrieben

- a. ist politisch, problemlösend mit gesellschaftlicher Handlungsorientierung. Ziel ist eine Demokratisierung der Zukunftsgestaltung.
- b. hat psychologischen, therapeutischen Bezug. Ziel ist eine Auseinandersetzung mit persönlichen Ängsten und Wünschen.
- c. ist eine pädagogische Ausformung der klassischen Zukunftswerkstatt. Das Ziel ist eine Zukunftserziehung und die Schaffung von Handlungsfähigkeit.
- d. ist Bestandteil eines umfassenden Prozesses. Ziel ist die Transformation und Gestaltung von komplexen Vorhaben. Dieses erweiterte Verständnis basiert auf zunehmender Professionalisierung.
- e. ist systemisch, konstruktivistisch und interaktionistisch. Die Konstruktivistische Werkstattarbeit hat die Demokratisierung der Lernprozesse, die Demokratisierung von Organisationen und die Nachhaltigkeit von Bildungs- und Beratungsprozessen zum Ziel.

Im Vergleich zu den anderen Konzepten oder Modellen ist der Charakter der Konstruktivistischen Werkstatt am besten unter interaktionistisch-konstruktivistisch gefasst. Dabei geht sie auf die von Holzinger und Spielmann eingebrachten und ausgemachten Grenzen ein.¹⁵⁴ Diese sagen:

„Probleme in Zukunftswerkstätten sind vor allem dann zu erwarten,

- wenn (mit dem Auftraggeber) nicht geklärt ist, welche Bedeutung den Ergebnissen der Zukunftswerkstatt zukommt (Grad der Verbindlichkeit),
- wenn die Hierarchien unter den Teilnehmenden nicht aufgelöst wurden,
- wenn auftretende Konflikte nicht bearbeitet werden konnten,
- wenn das Thema zu allgemein bzw. zu umfassend gewählt wurde und die erstellten Veränderungsvorschläge gänzlich außerhalb der Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Teilnehmenden liegen.“¹⁵⁵

¹⁵³ Vgl. Kapitel 1.

¹⁵⁴ Vgl. Holzinger/Spielmann (2002) Dabei ist aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht folgendermaßen abzuändern: „...wenn die Hierarchien unter den Teilnehmenden für und innerhalb des Prozesses nicht wirklich aufgelöst wurden bzw. nicht thematisiert und transparent gemacht wurden...“.

¹⁵⁵ Vgl. Holzinger/Spielmann (2002) S. 2 und Stracke-Baumann (2012) v. a. S. 271-282.

Die Strategiegruppe Partizipation der Österreichischen Gesellschaft für Umwelt und Technik und das Lebensministerium Österreich haben eine Sammlung von Forschungsergebnissen zum Thema Öffentlichkeitsbeteiligung herausgegeben.¹⁵⁶ Die Themen und die für kooperative Ergebnisse notwendigen Ressourcen bzw. Risiken, Stolpersteine und Grenzen, sind die folgenden:¹⁵⁷

- Machtfragen werden thematisiert – Rechte und Pflichten
- Offener und transparenter Umgang mit Informationen
- Ebenendifferenzierung und Transparenz
- Transparenter Umgang mit Entscheidungswegen
- Inklusive Herangehensweise im Vorfeld
- Offener Prozess
- Nachhaltigkeit erreichen durch Offenheit im Prozessdesign.

Die Konstruktivistische Werkstattarbeit geht genau auf diese Punkte ein. Allerdings geht sie in ihrer Ausgestaltung und konkreten methodischen Umsetzung auch darüber hinaus. Dabei spielen folgende Punkte eine wesentliche Rolle:

- Die Wichtigkeit der Unterscheidung von Beziehungs- und Inhaltsebene. Arbeiten auf Beziehungsebene wird aus den Erfahrungen der systemischen Therapie und Beratung gespeist). Imaginationen dienen als Motor. Das Ziel und die Auftragsklärung entlang des gesamten Prozesses muss hervorgehoben werden.
- Die Beachtung und Gestaltung der Beziehung des Moderators zu den Teilnehmern und zu den Auftraggebern. Dabei sind die Bezeichnungen kontextspezifisch zu variieren.
- Das dialogische Moment auf den verschiedensten Ebenen muss im Prozess beachtet werden. Dabei gilt es, die Transparenz in den Prozess zu bringen und die Bearbeitung von Grenzen zu leisten.
- Prozessorientierung und Entwicklung eines demokratischen Grundverständnisses innerhalb von Organisationen und Prozessen.
- Eine auf Dialog und Dynamik ausgerichtete Arbeitsweise.
- In Verständigungsgemeinschaften erarbeitete Möglichkeitsräume zur Erlangung von Handlungsspielräumen, die auf einer Prozessebene als Zukunftsfähigkeit zu definieren ist.
- Die Demokratisierung von Lernprozessen selbst.

Damit setzt die Konstruktivistische Werkstatt an den Grenzen der bisherigen Methoden und/oder Konzepten an und überführt diese in ein ganzheitliches elementares Planungsmodell. Ziel ist es, die Teilnehmerorientierung in organisierten Lernprozessen herzustellen und die Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit des Lerners zuzulassen bzw.

¹⁵⁶ Siehe ÖGUT (2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2008) und Bundeskanzleramt (2008).

¹⁵⁷ Vgl. dazu auch Meyer (2013).

herzustellen. Es ermöglicht Lernen auf imaginärer Ebene, Transformation werden auf struktureller Ebene angestoßen und begleitet. So soll Zukunftsfähigkeit mittels der Übersetzung von individualisierten Lernanlässen hergestellt und diese pädagogisch bearbeitet werden.

Dabei befindet sich der Pädagoge im Spannungsverhältnis zwischen Plan und Verständigung auf den folgenden Ebenen:

- Didaktisches Ziel und Beziehungskommunikation in der Triade der Begehren¹⁵⁸ und
- Führung durch Auftrag/Mandat und Rückkoppelung an die Teilnehmer/Verständigungsgemeinschaft.

Die Kategorie der Lerngrundlage/ des Lernverständnisses hieß bei Rosenbohm noch Betroffenheit. Die Kategorie der Betroffenheit ist bei allen drei Konzepten unterschiedlich, da sie natürlich auch in den unterschiedlichsten Bereichen eingesetzt werden. Konzept und Verständnis von „Betroffenheit“ ist im Sinnzusammenhang der Demokratisierungsbewegungen in den 60er und 70er Jahren zu sehen, in denen die Wurzeln für eine weiterreichende Basisdemokratisierung zu finden sind.¹⁵⁹

Dieses Betroffenheitskonzept wird nun in einer interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik abgelöst und in ein umfassendes, fundiertes, dialogisches Lernverständnis und Lernkonzept auf der Basis von Dewey überführt. In pädagogischen, aber auch in aktuellen tagespolitischen Zusammenhängen ist die „Betroffenheit“ im Sinn der Demokratie-/Partizipationsbewegung nicht immer gegeben. In schulischen Kontexten sind z.B. die Ansätze „Individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen“ und „Klassenrat“ Versuche, Erkenntnisse für die Lernprozesse in diesem beschriebenen Sinne nutzbar zu machen und zu verwirklichen. Bei der Anwendung der Zukunftswerkstatt in politischen Feldern, z.B. als Projektentwicklungsmethode für Bürgerinitiativen, ist eine hohe „Betroffenheit“ vorhanden. Bei Lutz, der das Konzept der Zukunftswerkstatt auf psychologischer Basis einführt, ist die Betroffenheit stark gegeben, da er therapeutische Ziele verfolgt und somit einen starken persönlichen Bezug herstellt. In allen drei Konzepten¹⁶⁰ wird eine eigene Definition im Rahmen des Kontextes versucht. Bei der Konstruktivistischen Werkstatt sprechen wir nun nicht mehr von Betroffenheit, sondern von der Anwendung und Beachtung grundlegender Prinzipien, die im Rahmen einer interaktionistischen Pädagogik gelten. Ziel ist die Herstellung und Freisetzung von Potentialen, um einen Raum zu schaffen, in dem sich die Teilnehmer bzw. Akteure auf diesen Prozess einlassen können. Dazu ist es notwendig, den Bezug zum eigenen Leben zu ziehen und nachvollziehbar zu gestalten. Vorrangig geht es darum, einen Raum und Atmosphäre für Begegnung und Auseinandersetzung zu schaffen.¹⁶¹ Die Einführung des Begriffes „Lernverständnis“ im

¹⁵⁸ siehe dazu Kapitel 3. Hier an dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass es Aufgabe des Pädagogen, der Moderation ist, unterschiedlichste Begehren und Motivationen im Prozess miteinander in Dialog zu bringen.

¹⁵⁹ Vgl. z.B. Jungk/Müllert (1989), Jungk (1983) und die bei der „Internationalen Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg“ archivierte Sammlung von Zukunftsliteratur und Zukunftsforschung.

¹⁶⁰ Siehe dazu die tabellarische Gegenüberstellung der Ansätze.

¹⁶¹ Vgl. dazu Deweys Arbeiten zu Experience, Education, Community und Democracy und sein Lernverständnis in Garrison/Neubert/Reich (2016).

Sinne Deweys und die damit auch implizit veränderte Beziehungsebene verändern den Sinnzusammenhang von Lernsituationen. Diese bringen wiederum Anforderungen an den „Kontext“ mit sich. Hier wird im Sinne einer eigenständigen Konstruktion des Lernens von einer Konstruktionskompetenz als Erhaltung eines Möglichkeitsraumes gesprochen.

Das Phantasieverständnis und die Umsetzung sind bei den drei unterschiedlichen Konzepten durch die Charakterzüge bzw. deren Hauptziele gekennzeichnet. Dementsprechend sind sie unterschiedlich gelagert. In den ersten drei Konzepten ist das Phantasieverständnis an Methoden, Merkmalen „Bildender Kunst“ oder an die Utopie gebunden. In der Konstruktivistischen Werkstatt stellt darüber hinaus das Entdecken des Neuen und die imaginäre Triebkraft als deren Voraussetzung in den Fokus. Damit können auch Kreativitätstechniken gemeint sein, die sich an den Merkmalen und Methoden der Kunst orientieren. Es kann aber auch der blinde Fleck innerhalb eines systemischen Beratungssettings gemeint sein. Es ist das „Aha“ oder das „Wow“ innerhalb eines Prozesses. Entscheidend ist, dass ohne den Blickwinkel und der innewohnenden Kraft der Dekonstruktion keine nachhaltige und in der Person fußende Konstruktion gelingen kann. Dies freizulegen, bedarf einer viablen Methode.

Die Phasen der einzelnen Werkstatttypen unterscheiden sich auch in ihrer Ausgestaltung. Der Kernphasenkomplex im Rahmen konstruktivistischer Werkstattarbeit wird in eine Rekonstruktions-, eine Dekonstruktions- und eine Konstruktionsphase eingeteilt. Diese Phasen sind auch zirkulär zu verstehen. Am Anfang steht eine Erst-Kontakt- und eine Orientierungsphase. Am Ende mündet diese in einer Phase der Entlassung ins Reale/ in die Realität, die sich an der Begrifflichkeit Deweys „Experience – Erfahrung“ orientiert. Diese Ausdifferenzierung findet sich auch in der Ausgestaltung im Rahmen von Change-Management-Konzepten. Diese betrachten gerade die Phasen vor und nach den klassischen Phasen der Kritik, Phantasie und Verwirklichung der klassischen Zukunftswerkstattdifferenzierter. Größer angelegte Beteiligungsverfahren wie das Community Organizing¹⁶² oder Organisationsberatungskonzepte¹⁶³ haben ihre spezifischen Ziele und Strategieimplikationen, die nutzbar gemacht werden können.

Die Umsetzung lässt sich im Raum des Spannungsverhältnisses zwischen Teilnehmerinteresse (imaginär), Anwendungsfeld und seiner Programmatik, inhaltlicher Thematik und der Beziehungsebene der an dem Prozess Beteiligten fassen. Sie entwickelt sich also in einem Verständigungsprozess, der initiiert und begleitet werden will.

¹⁶² Vgl. Häcker (2003), Szyuka (2011) und Häcker/Meyer (2013).

¹⁶³ Vgl. Malik (2000) Scharmer (2010).



Abb. 4 Von der Zukunftswerkstatt zur Konstruktivistischen Werkstatt im Überblick

2.4 Konstruktivistische Schlussreflexion und Ausblick für die didaktische Entwicklung der Konstruktivistischen Werkstatt

Die Konstruktivistische Werkstatt hat ihre Parallelen zu diesen vier Konzepten (Rosenbohm) bzw. geht aus der Geschichte der Zukunftswerkstatt (Stracke-Baumann) hervor. Sie geht in ihrer Ausgestaltung aber deutlich darüber hinaus, da sie den gesellschaftlichen Wandel von den 60er Jahren bis heute nachzeichnet und die Zukunftswerkstatt dabei neu formuliert. Das heutige Verständnis von Lernen, Organisationen und Strukturen wird mit aktuellen gesellschaftlichen Problem- und Fragestellungen verknüpft. Es wird ein neues didaktisches Modell entworfen, das es dem Pädagogen ermöglicht, sinnhaft zu planen, zu begleiten und zu initiieren. Die drei Phasen im didaktischen Modell der klassischen Zukunftswerkstatt (Kritik-, Phantasie- und Verwirklichungsphase), bzw. deren Modifikationen entsprechen in vielen Aspekten der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion der Konstruktivistischen Werkstatt. Dabei bezieht die Konstruktivistische Werkstatt folgende pädagogische und didaktische Aspekte auf einer elementaren und ganzheitlichen Planungsebene mit ein, die im Rahmen dieser Arbeit erläutert werden.

In Kapitel 3 werden die Grundsätze Perspektiven und Strukturen, die für die konstruktivistische Werkstattarbeit relevant sind, ausbreitet. Dabei werden die Aspekte der Beziehungswelt, der Imagination, der Rollendefinition aller Beteiligten, dass selbsttätige Lernen und der Prozess Thema sein.

Im Kontext der Beziehungskommunikation muss die Anerkennung ihrer Wichtigkeit in pädagogischen Prozessen gesehen werden.¹⁶⁴ Die Nichthintergebarkeit von Macht in Prozessen ist dabei elementar. Das impliziert die Erweiterung der Rollendefinition des Moderators hin zu einer neuen Beziehungsbestimmung zum Teilnehmer und/oder auch Auftraggeber.¹⁶⁵

Re-, De- und Konstruktion sind als drei für jeden Prozess wichtige Denk- und Handlungsweisen innerhalb des Prozessmodells zu entwickeln.¹⁶⁶ Das Einbeziehen der imaginären Welt ermöglicht das Arbeiten mit der Motivation.¹⁶⁷ Um das Arbeiten auf der Strukturebene und deren Transformation zu ermöglichen, ist das Einbeziehen von Elementen aus der systemischen Organisationsberatung erforderlich.¹⁶⁸ Die Grundlage dafür bieten Aspekte der systemischen Beratung oder Therapie.¹⁶⁹

Die Unterscheidung dreier Ebenen ist nötig: 1. Strukturell – Transformation, 2. Beziehung – Anerkennung und Förderung, 3. Inhaltlich – Dialog und Entwicklung. Sie verhilft

¹⁶⁴ Siehe Kapitel 3.1 Die Beziehungswelt und ihre Kommunikation „Von Mensch zu Mensch?!“

¹⁶⁵ Siehe Kapitel 3.3 Die pädagogische Rolle „Welche Rolle und ich als Person?“

¹⁶⁶ Siehe Kapitel 3.5 Der Prozess – Wandel und Veränderung: „Wo befinden wir uns?“

¹⁶⁷ Siehe Kapitel 3.2 Imagination und Wandel – Die Kraft der Imagination „Was ist die Triebkraft?“

¹⁶⁸ Siehe Kapitel 3.5 Der Prozess – Wandel und Veränderung: „Wo befinden wir uns?“

¹⁶⁹ Siehe Kapitel 3.1 Die Beziehungswelt und ihre Kommunikation „Von Mensch zu Mensch?!“

innerhalb des Prozesses allen Beteiligten, zu überprüfen, auf welcher Ebene gerade gearbeitet wird.¹⁷⁰

Die Öffnung des Systems der Phasenabfolge, wie sie im letzten Unterkapitel angedeutet wurde, eröffnet auf einer situativen Planungsebene Möglichkeiten unterschiedlicher methodischer Vorgehen¹⁷¹. Die Auswahl der Methoden werden geleitet von einem gezielten Umgang mit dem in dieser Arbeit ausgebreiteten Perspektivenkoffer – leitende maßgebliche Blickwinkel und Reflexionsebenen.¹⁷² Damit wird eine a) Transformations-, b) Prozess- und c) Impuls- und Konstruktionskompetenz für den Pädagogen erreicht¹⁷³.

Bei der Erweiterung der Anwendungsfelder und inhaltlichen Thematiken, die sich in der Praxis der Zukunftswerkstatt der letzten Jahrzehnte abbilden lässt, ist es notwendig, die in der beschriebenen strukturelevanten Programmatiken und Ziele zu beachten.¹⁷⁴ Durch die Zusammenfassung und die methodisch didaktische Öffnung innerhalb des Ansatzes der konstruktivistischen Werkstatt lassen sich die Vielfalt von Ansätzen und Herangehensweisen zusammenfassen. Damit wird die Anschlussfähigkeit der Konstruktivistischen Werkstatt als elementares und ganzheitliches Planungsmodell an „Lernen in den unterschiedlichsten Anwendungsfeldern unter postökonomischen gesellschaftlichen Verständnissen“ erreicht.

¹⁷⁰ Siehe Kapitel 3.5 Der Prozess – Wandel und Veränderung: „Wo befinden wir uns?“

¹⁷¹ .Siehe Kapitel 4.1 und 4.2 Die Phasen und ihre didaktische Einordnung.

¹⁷² Siehe Kapitel 3.4.3 Methoden und Didaktik – „Welche Methode ist viabel?“ und Kapitel 4.3 „Der Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ und Kapitel 6.1 Leitfragen für die praktische Durchführung.

¹⁷³ Vgl. dazu Kapitel 1.4 Wandel der Lernkulturen.

¹⁷⁴ Vgl. dazu Kapitel 5.3 Anwendungsfelder, ihre Programmatik und der Einsatz von Methoden und Kapitel 5 Die Konstruktivistische Werkstatt – Praxisbeispiele.

3 Die Konstruktivistische Werkstatt – Grundsätze, Perspektiven, Strukturen

In diesem Kapitel wird auf die für die Konstruktivistische Werkstatt notwendigen Grundsätze, Perspektiven und Strukturen eingegangen. Grundsätze sollen dabei verstanden werden als Grundannahmen mit entsprechenden Haltungen für und in der Arbeit mit der Konstruktivistischen Werkstatt. Perspektiven sind Blickwinkel, die es einzunehmen gilt, um (Lern-)Prozesse zu verstehen, zu reflektieren und sinnvoll zu begleiten. Die Strukturen sollen helfen, eine in diesem Sinne sinnvolle Analyse der Gegebenheiten zu ermöglichen. Diese einzelnen Aspekte entspringen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik, wie Kersten Reich sie entwickelt hat.

Das didaktische Grundgerüst in seinem zeitlichen Ablauf wird in Kapitel 4 beschrieben. Die Konstruktivistische Werkstatt entspringt der Zukunftswerkstatt, wurde mit ihr verglichen und weiterentwickelt und in die heutige Zeit mit den heutigen Rahmenbedingungen und Herausforderungen übersetzt. Dies hat praktische Relevanz hinsichtlich folgender Aspekte:

- a. Die Beziehungswelt und ihre Kommunikation – „Von Mensch zu Mensch?!“,
- b. Imagination und Wandel – Die Kraft der Imagination „Was ist die Triebkraft?“,
- c. Die pädagogische Rolle : „Welche Rolle und ich als Person?“ ,
- d. Konstruktivisten – Akteure, Teilnehmer und Beobachter und ihre Rollen – „Wer ist was?“,
- e. Grundsätze für eine konstruktivistischen Didaktik – „Selbsttätiges Lernen!?“,
- f. Der Prozess – Wandel und Veränderung „Wo befinden wir uns?“.

Die hier vorgenommenen didaktischen Überlegungen dienen als Grundlage für die in den nächsten Kapiteln beschriebene Praxis der Konstruktivistischen Werkstatt, die mit dem Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrument“ arbeitet.

3.1 Die Beziehungswelt und ihre Kommunikation „Von Mensch zu Mensch?!“

Dieses Kapitel beleuchtet die Notwendigkeit der Beachtung von Beziehungen. Die Komplexität von Beziehungen und ihrer Kommunikation sind in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit ein permanenter Bestandteil. Somit ist es nötig, Inhalte, Macht und Kommunikation zu thematisieren. Diese drei Aspekte und deren Beachtung sind die Grundlage für eine sinnvolle Begleitung von Prozessen. Sie bedingen sich gegenseitig. Bei Nichtbeachtung einer dieser drei Aspekte wird letztendlich der Prozess über kurz oder lang scheitern bzw. zumindest nicht nachhaltig bleiben. Die Konstruktivistische Werkstattarbeit bezieht aus diesem Grund die Erfahrungen und Grundsätze systemischer

Beratung beziehungsweise Therapie mit ein. Das im vorigen Kapitel formulierte Ziel des selbsttätigen Lernens zwingt, um ein Höchstmaß an Konstruktivität und Selbstwirksamkeit zu erreichen, die Beziehungen unter diesem Aspekt zu betrachten. Menschen sind niemals nur auf sich selbst bezogen, sondern konstruieren sich im Miteinander. Die Einführung einer systemischen Sichtweise und Beziehungsgestaltung dient damit als Grundlage. Daraus leiten sich systemische Interventionen ab, die auf einer inhaltlichen Ebene die Handlungsoptionen für das Individuum vergrößern, damit das Individuum zu eigenen Entscheidungen gelangen kann. Die Begleitung hin zu dieser Entscheidung ist Bestandteil eines sinnvollen Prozesses. Diese Begleitung findet mittels Kommunikation statt, die in diesem Kapitel thematisiert wird. Dabei wird die Kommunikation mittels Mead und Reich definiert und anhand folgender Blickwinkel charakterisiert: Lösungsorientierung, Unterscheidung in Inhalts- und Beziehungsebenen, die Meta-Kommunikation, Karussell des Selbst und des Anderen, die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun. Letztlich werden daraus die Folgen für die Pädagogik abgeleitet.

3.1.1 Die systemische Sicht von Beziehung

Der Grundsatz des Systemansatzes mit dem Schwerpunkt auf Wechselseitigkeit, Zirkularität und Rückkoppelung¹⁷⁵ ist unter anderem von Watzlawick auf Beziehungen angewendet worden. „Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet.“¹⁷⁶ Diese Interaktion ist zirkulär und hat Rückkopplungseffekte zur Folge. Jedes Verhalten ist Ursache und Wirkung zugleich. Sie sind nur aufgrund von Interpunktionen des Beobachters definierbar. Die Interpunktion ist eine Momentaufnahme, ein Schnitt in einem Prozess. Es ist der Punkt, an dem der Beobachter einsetzt, um zum Beispiel dem anderen zu verdeutlichen, wodurch bei ihm eine bestimmte Reaktion ausgelöst wurde. Es folgt einem klassischen Kausalmodell, in dem ein Ereignis a ein Ereignis b zur Folge hat. Dabei ist zwar auch die imaginäre Ebene relevant und thematisierbar, aber die systemische Sichtweise bleibt an diesem Punkt nicht stehen. Sie untersucht die Interaktionsmuster der Beziehung. Paul Watzlawick spricht dabei unter anderem von symmetrischen und komplementären Beziehungen.

„Symmetrische Beziehungen zeichnen sich [...] durch Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschiedlichkeit zwischen den Partnern aus, während komplementäre Interaktionen auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten basieren.“¹⁷⁷

Diese Unterscheidung ist nicht an moralische Urteile gekoppelt, sondern sie beschreibt eine Konstellation. Dieses Konstrukt erlaubt dadurch eine Neuorientierung. Dabei werden nicht nur Imaginationen, tiefenpsychologische Konflikte wie bei Freud (bewusst, unbewusst)¹⁷⁸ oder auch Watzlawick (black box),¹⁷⁹ sondern auch Muster der Interaktion

¹⁷⁵ Im Gegensatz zur klassischen Sichtweise in monokausalen Zusammenhängen, siehe Kapitel 1.3.

¹⁷⁶ Watzlawick (1990) S. 47f. und S. 50f..

¹⁷⁷ Siehe Watzlawick (1996) S. 69.

¹⁷⁸ Oerter/Montada (1998) S.69ff. und Reich (1998a) S. 358ff..

¹⁷⁹ Watzlawick (1996) S. 45ff..

zwischen Interaktionspartnern als weitere Dimensionen untersuchbar und eröffnen weitere Blickwinkel.

3.1.2 Systemische Grundprinzipien für die „Beziehungsarbeit“

Folgende Grundprinzipien sind zu beachten. Sie helfen, der Eigenständigkeit des Lerners gerecht zu werden, und nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation auf struktureller Ebene zu ermöglichen. Die Grundlage sind Beziehungen und nur auf dieser ist ein Arbeiten möglich. Die Unterscheidung in „Wollen und Können“, der „Nutzen und der Umgang mit Widerstand, Zwickmühlen oder Regelverletzungen“ in Verbindung mit einem transparenten Umgang mit Macht und die Beachtung von Zirkularität in Beziehungen, geben den Rahmen für didaktisches Arbeiten in der konstruktivistischen Werkstattarbeit.

Wollen und Können

Ein pragmatischer Ansatz aus der systemischen Arbeit ist, dass immer davon ausgegangen werden muss, dass der Lerner bewusst oder unbewusst will oder nicht will. Dies hat zur Grundvoraussetzung, dass der Pädagoge annimmt, dass sein Gegenüber ein aktives Wesen ist, das immer auch Entscheidungen fällen kann und nicht fremdbestimmt ist.¹⁸⁰ Der konstruktive Anteil in der Person oder dem System soll gestärkt und muss herausgefordert werden. Dies ist notwendig, damit der Lerner neue Handlungsspielräume erhält. Er muss feststellen, eigenständig an dem Problem und deren Lösungen arbeiten zu können,¹⁸¹ um sich als selbstwirksam zu erfahren.

Vom Nutzen und Umgang mit Widerstand, Zwickmühlen oder Regelverletzungen

Widerstände, Zwickmühlen oder Regelverletzungen sind immer Ausdruck eines symbolischen oder imaginären Aufbegehrens oder einer Störung. Störungen sind aus systemischer und konstruktivistischer Sicht zu begrüßen, da sie Begehren äußern und der Moderator die Möglichkeit hat, damit weiterzuarbeiten. Die Störung aufzugreifen und zu thematisieren beziehungsweise wichtige Aspekte und Wünsche herauszuarbeiten, kann dem weiteren Prozess dienlich sein. Somit können Beziehungen geklärt, inhaltliche Ziele aufgedeckt oder Unterschiede bei den Zielen zum Ausdruck gebracht werden. Hierbei spielt auch die Person des Moderators eine große Rolle. Wenn er beispielsweise in eine Zwickmühle zwischen zwei streitende Parteien gerät, kann er seine Zwickmühle deutlich

¹⁸⁰ Wenn er auch ein interaktives Wesen ist, so trifft er zumindest immer auch für sich Entscheidungen.

¹⁸¹ Mücke (1998) S. 61ff..

werden lassen und das Problem auf die Kontrahenten zurückwerfen. Dieses Problem kann damit thematisiert werden. Er kann auch seine eigenen Gefühle, die in ihm auftauchen, zum Thema machen.¹⁸²

Zirkularität

Rückkopplungen und Interaktionen. Menschliche Kommunikation ist immer auch zirkulär, da sie aufgrund der Grundannahmen auch immer Spiegelungen beinhaltet. Der Unterschied liegt in der Wahrnehmung versus Intention. Man kann nicht nicht kommunizieren und wir stehen immer in Interaktion miteinander, die uns in dialogischer Form prägt. Beziehungen entstehen wechselseitig und verstärken und bedingen einander.

Systemische Interventionen

Systemische Interventionen haben zum Ziel, ein soziales System zu verstören. Ziel ist es darauf einzuwirken, um eine Veränderung des Ist-Zustandes zu erreichen. Diese Verstörung oder Perturbation¹⁸³ des Systems soll einen vom System ungewollten oder unzufriedenstellenden Zustand in einen gewollten zufriedenstellenderen Zustand verhelfen. Wenn von Eigenständigkeit und Selbstorganisation ausgegangen wird, dann kann diese Intervention nur nach einem Auftrag der Teilnehmer erfolgen und durchgeführt werden. Erst wenn das System den Zustand als problematisch erlebt, sei es als eine Selbst- oder Fremdbewertungsleistung, dann handelt es sich um ein Problem.¹⁸⁴ Die systemische Intervention ist somit ein Impuls, ein dekonstruktivistischer Schritt, der das System zu einer Neuordnung der Selbstorganisation verleitet.

Es ist wichtig, zwischen dem generellen Auftrag und den didaktischen Zielen, die zu diesem Auftragsziel führen, zu unterscheiden. Der Auftrag ist verbunden mit dem mit den Teilnehmern vereinbarten Ziel, auf das hingearbeitet werden soll. Gemäß diesem Auftrag kann der Moderator sich bestimmter Interventionen bedienen. Auch hierbei ist eine Rückkoppelung zum System notwendig, ob eine Zielvorstellung des Teilnehmers bekannt ist und abgeschätzt werden kann und dass diese Intervention dem Ziel dienlich ist.

¹⁸² Vgl. Mücke (1998) S. 69f., S. 100f..

¹⁸³ Mücke (1998) S. 243ff..

¹⁸⁴ Mücke (1998) S. 73f..

Eine der wichtigsten systemischen Interventionsmethoden ist das Fragen. Dabei helfen Arbeiten zur systemischen Therapie, Beratung oder Kommunikations- beziehungsweise Klärungskonzepte.¹⁸⁵ Auf eine Auswahl an Fragetypen wird im Methodenkoffer eingegangen.

Macht und Beziehungen

Macht ist ein wesentlicher Bestandteil jeglicher Beziehungswelt. Unter dem Blickwinkel systemischer Theorie ist die Beziehungswelt von Interaktion, Verständigung und Interpunktion geprägt. Ein wesentlicher Grundstein dafür sind die Arbeiten Foucaults und dem Strukturalismus. Strategien ohne Subjekt aufgeladen mit Definitionsmacht beeinflussen Diskurse. Macht in Beziehungen prägt diese Beziehungswelt ähnlich und hat Einfluss auf ihre Gestaltung und ihre Prozesse. Macht beeinflusst das Beziehungsgeschehen und deren Definition, Gleichberechtigung und Unterschiede.

Inhalte, Macht und Kommunikation

Die Beziehungswirklichkeit, die Welt der Beziehungen, wie die Menschen sie wahrnehmen, ist immanentes Thema einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Da der Pädagoge mit Menschen arbeitet, hat er es gleichzeitig auch mit Beziehungen zu tun. Beziehungen leben von der Kommunikation, in der sich Menschen über ihre Imaginationen auf symbolischer Ebene austauschen.

Das Schreiben von Geschichten (Narrative) und ihrer Entwicklung (Inhalts- und Sachebene) hat Foucault mit seinen Arbeiten eindrucksvoll beschrieben. Mit seinem Dispositiv der Macht, mittels dessen er die Wechselwirkung und Prozesse zwischen Macht und Wahrheit erläutert, beschreibt er die „Genese von Inhalten auf Zeit“.¹⁸⁶ In pädagogischen Prozessen gelten als Grundlage die Erkenntnisse nach Cohn (TZI).¹⁸⁷ Ihre Ausführungen und Orientierung zu „Ich, Wir, Es, Globe“, den Axiomen und den Postulaten, in der die Ausgewogenheit zwischen den vier „Polen“ zu suchen ist.

Der Ansatz beleuchtet an dieser Stelle mehr die Beziehungsseite, die häufig auf neuere Erkenntnisse in der Kommunikations- und systemischen Forschung zurückzuführen ist.

¹⁸⁵ Thomann und Schulz von Thun (1988).

¹⁸⁶ Vgl. Foucault (1978, 1969, 1976).

¹⁸⁷ Vgl. Cohn (1999).

3.1.3 Kommunikation nach Mead und Reich

Reich hat das Modell von Mead als Grundlage genommen, um daraus ein neues Modell zu entwickeln. Mead hat ursprünglich einen interaktionistischen Ansatz einer Kommunikation geschaffen. Bei diesem steht die identitätsstiftende Funktion bei der Übernahme der Perspektive von Interaktionspartnern im Mittelpunkt.¹⁸⁸

Die Kommunikation in einer Zweierbeziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen verläuft bei Mead über ein „I“ und das „ME“.¹⁸⁹ Beide sind Spiegelungen, die das Selbst in dem Anderen erkennt. Die Verständigung mittels der sozialen Beziehung findet für das Selbst (Integration des Spannungsverhältnisses zwischen I und ME) durch die Spiegelung des ME im Anderen zum I statt. Eine direkte Verbindung zwischen dem Selbst und dem Anderen kann es nicht geben. Es findet nur ein bestimmter Druck statt (fassbar auch als Sozialisationsdruck), der sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Me, dem Bild vom Anderen, und dem I ergibt. Der Unterschied zwischen Selbst und I liegt darin, dass das I als unser egoistisches Begehren sich mit dem Me auseinandersetzen muss und sich im Selbst konstituiert. Somit ergeben sich ein interaktionistisches, konstruktivistisches Modell der Perspektiven und eine Rollenübernahme auf einer symbolischen Achse.

Reich hat dieses Modell dahingehend erweitert, dass Kommunikation, die bei Mead soziale Beziehung genannt wurde, nun auch die imaginäre Achse ist, auf der Kommunikation stattfindet. Das Subjekt kommuniziert über sein imaginäres Ich „a“ mit dem „a“, die Begegnung mit dem imaginären Anderen. Der symbolisch Andere bleibt verborgen, da die Sprachmauer, die symbolische Verbindung zwischen dem Subjekt und dem symbolisch Anderen keine direkte Kommunikation zulassen kann. Symbole können selbst schon als Reduktionen, die wir uns in unserem Sozialisationsprozess angeeignet haben, das Erleben von Gefühlen nicht transportieren. Die Imaginationen des Selbst bleiben für den anderen verborgen. Über die symbolische Ebene, zum Beispiel die Sprache, können wir uns über diese Gefühle verständigen.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Vgl. Montada in Oerter/Montada (1998) S. 59 und ausführlich behandelt bei Reich (1998b) S. 265 ff. „symbolische Interaktion (Mead)“.

¹⁸⁹ Reich (1998a) S. 271. Das I steht für das „[...] Ich, das sich in der Handlung seiner bewusst wird. Das I reagiert auf das ME als Ich, es liefert das Gefühl der Initiative und Freiheit“. Das ME ist das „[...] Ich, das sich als organisierte Gruppe von Haltungen Anderer entwickelt. Das ME hält Konventionen fest, organisiert Gewohnheiten und fußt auf Rollenübernahme“. Beide sind Konstrukte, die das Selbst einerseits von sich und andererseits vom Anderen entwickelt. Der Andere ist zu begreifen als das „... Verhalten eines Anderen, der Reize auf den Verhaltensprozess einer sozialen Beziehung ausübt; als verallgemeinerter Anderer drückt er die Haltung einer ganzen Gemeinschaft aus.“

¹⁹⁰ Vgl. Reich (1996) S. 85ff..

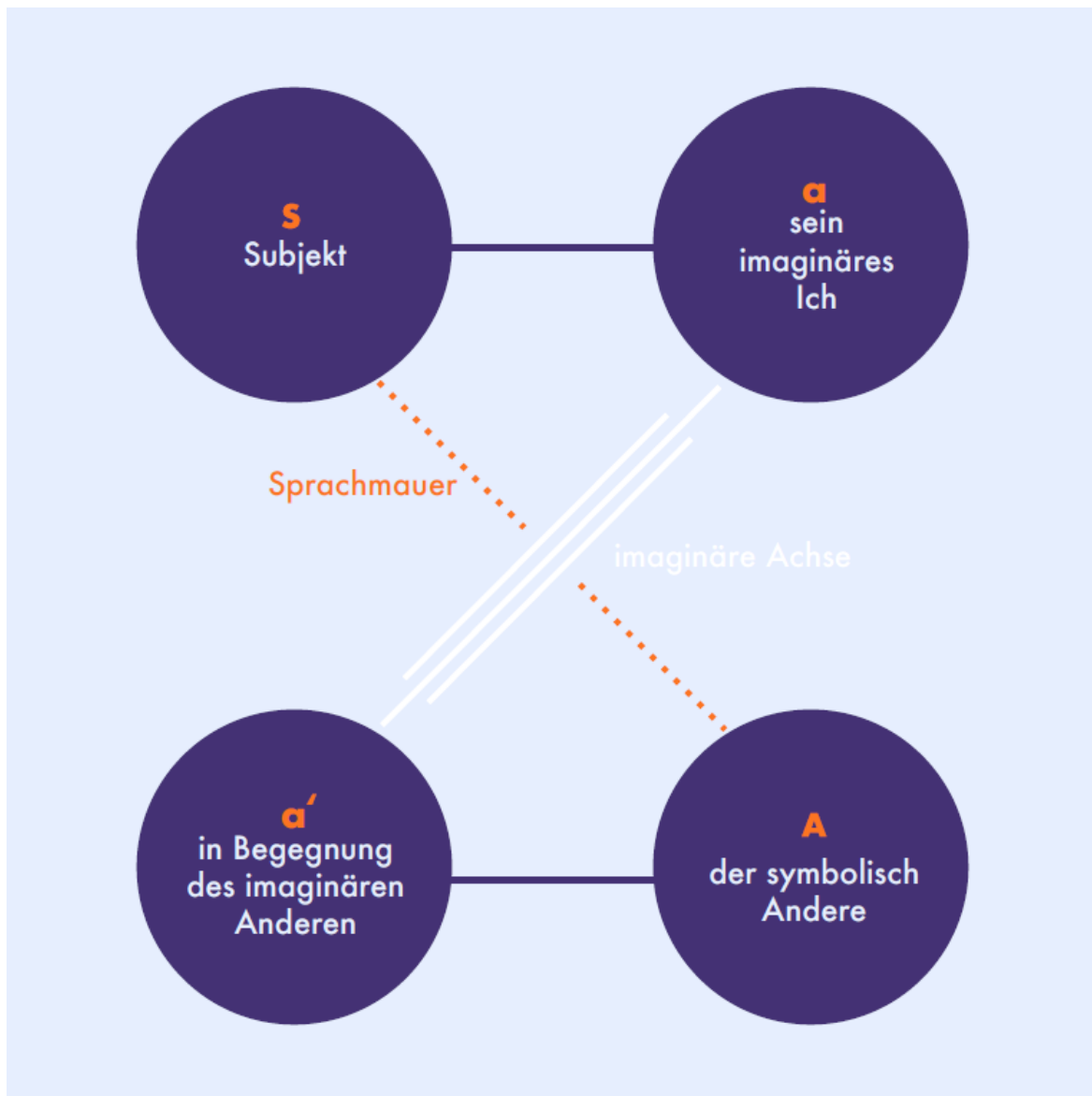


Abb 5. Das Kommunikationsmodell nach Reich.

3.1.4 Kommunikation nach Mead und Reich und seine Folgen für die Pädagogik

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende Schlüsse für die Pädagogik:

- Menschen konstruieren sich ihre Welt durch eine intersubjektive Perspektivenübernahme.
- Sie verständigen sich – gezwungen durch die Sprachmauer– auch auf einer imaginären Achse.
- Sie bedienen sich der symbolischen Ebene, um sich ihrer selbst mittels Verständigung zu vergewissern. Sie tauschen sich über ihre eigene Begrenzung

aus, um dennoch Handlungsfähigkeit im Sinne der Erreichung von Zukunftsfähigkeit zu erlangen.

Folgende Schlussfolgerungen sind hervorzuheben:

- Die grundsätzliche Unterscheidung in eine Inhaltsebene und eine Beziehungsebene.
- Die Bedeutung von Metakommunikation.
- „Das Karussell des Selbst und des Anderen“.
- Thematisierung von Macht in Interaktion.
- Lösungsorientierung.

a) Inhalts- und Beziehungsebene

Aus dem bisher Beschriebenen ergibt sich eine Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene, die für die Pädagogik von großer Bedeutung ist. Die Inhaltsebene ist eine Ebene der symbolischen Vermittlung bzw. des Austausches über unsere symbolischen Vorräte wie Kultur, Werte oder Wissen. Die Beziehungsebene betrifft die Art und Weise, wie zwei (oder mehr??) Menschen zueinander stehen. Sie beschreibt, wie sie sich zueinander verhalten und was für einen Charakter die Beziehung hat. Sie beantwortet Fragen wie: Wie stehen sie zu einander? Was bewegt sie? Was erwarten sie voneinander? Wie gestalten sie ihr Miteinander?¹⁹¹ Um diese Fragen beantworten zu können, ist es notwendig, sich der Metakommunikation zu bedienen.

Zwei unterschiedliche Defizite sind auszumachen, die sich aus einer systemischen und einer konstruktivistischen Sicht heraus ergeben.

Einerseits ist es die im Vergleich zur Inhaltsebene viel schwieriger zu handhabende Beziehungskommunikation, andererseits die Tatsache, dass der Pädagoge in pädagogischen Situationen auch immer Bestandteil des Systems ist.

Beide Defizite sind in der zu entwickelnden Konstruktivistischen Werkstatt zu beachten.

b) Die Metakommunikation

Metakommunikation ist die dritte Sicht neben den von zwei Partnern eingenommenen Positionen. Es ist eine dekonstruktivistische Sicht, eine Ebene, auf der reflektierend kommuniziert werden kann. Wir verlassen die Stühle beispielsweise als „normale Streitpartner“ und wechseln zu einer anderen Ebene. Dieser Ebenenwechsel kann sich aus dem bisher Ausgeführten sowohl auf die Inhalts- als auch auf die Beziehungsebene beziehen.

Als sehr gutes Beispiel können die unter 1.3.1 angesprochenen Interpunktionen in Interaktionen dienen. Metakommunikation kann helfen, aus den Beziehungsfallen herauszufinden. Da immer ein bestimmter Beobachterstandpunkt eingenommen wird, geraten Kommunikationspartner immer wieder in die Beziehungs- oder auch

¹⁹¹ Vgl. dazu Watzlawick (1990).

Kommunikationsfalle. Häufig wird dabei nicht berücksichtigt, dass dies nur einer von vielen Standpunkten ist.¹⁹²

Wenn Schuld im klassischen Sinne verwendet wird, so lässt sich die Frage der Schuld zwischen Streitparteien mittels dieser neuen Sichtweise nicht klären. Auch wenn moralische Urteile getroffen werden können und auch getroffen werden müssen, da sie die Wertevorstellungen des Einzelnen widerspiegeln, so ist es nicht der Sinn und Zweck. Ziel ist es, Kommunikation herzustellen und Entwicklung möglich zu machen. Hierbei steht die Zirkularität des Prozesses im Vordergrund und soll gegenseitiges Verständnis mittels Metakommunikation fördern.¹⁹³ In pädagogischen Prozessen ist Metakommunikation geradezu unersetzbar, um dem symbolischen Austausch, der Verständigung über Imaginationen einen Raum zu geben.

c) Karussell des Selbst und des Anderen

Bei diesem Karussell kommen zwei Beobachterstandpunkte zur Geltung. Es ist die Selbst- und die Fremdbeobachtung. Reich hat das Karussell als einen zweifachen Kreis von Stühlen beschrieben, auf denen sich Menschen in wechselnder Weise sitzend verständigen. Diese Stühle lassen sich aus den bis hierhin schon getroffenen Regeln und Prinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik herleiten. Sie beleuchten bestimmte kommunikative Aspekte unseres pädagogischen Handelns. Daraus lassen sich für den Pädagogen „Regeln“ als Überlegungen ableiten, bei denen sowohl das Selbst als auch der Andere zusammen gesehen werden. Zuerst wird ein Aspekt für das Selbst beleuchtet oder aufgestellt, mit Spiegelstrich wird die Bedeutung für den Anderen dargestellt. Beides muss bedacht werden:

- Selbsttätigkeit – Andere tätig werden lassen: Selbsttätigkeit muss die Basis für jeden Prozess sein
- Selbstbestimmung – Andere bestimmen lassen
- Selbstverantwortung übernehmen – Jeden in seiner Verantwortung stärken
- Selbstwertgefühl bewahren, bestärken, entwickeln – Gefühl für den Anderen
- Selbstkundgabe – Fremdkundgabe als Spiegel sehen
- Appelle des Selbst an Andere – Appelle des Anderen sehen: Offene Appelle als Basis für Wechselseitigkeit fördern¹⁹⁴

¹⁹² Siehe Beziehungsfallen bei Reich (1996) S. 30f..

¹⁹³ Siehe Watzlawick (1990) Kapitel 3.1.

¹⁹⁴ Vgl. Reich (1996) S. 62 ff..

d) Macht und deren Thematisierung

Macht muss transparent gemacht werden. Ein offener Umgang damit ist notwendig. Aber gerade dies ist einer der schwierigsten Aspekte im Bereich pädagogischen Arbeitens. Gerade Macht ist in allen Arbeitsfeldern immanenter Bestandteil der Berufspraxis, um Prozesse über Macht zu steuern und zu gestalten. In der Schule z. B. ist das Verhältnis von einer Machtdisparität mit gleichzeitigem Wissensunterschied geprägt, der sich in dem Lehrer-Schüler-Verhältnis äußert.

Transparenz in den Prozessen

Es geht darum, über den Umgang mit Macht und der Transportierung in Prozessen, Verständigung über Machtkonstellationen und den Kontext – Transformationsprozesse anzustoßen. Diese geben dem Lerner eine Einsicht in die gesellschaftlichen Prozesse, seine eigene Position mit allen seinen Vor- aber auch Nachteilen erlebbar und nachvollziehbar zu machen. Wie in der Triade der Begehren beschrieben ist eine Verständigung zu suchen. Daraus lassen sich Handlungsoptionen ableiten. Der Pädagoge muss seine Position hinsichtlich zweier Seiten oder auch mehr untersuchen.¹⁹⁵ Transparenz und Befähigung des Einzelnen sind die Maximen bei der Bearbeitung. Der Effekt ist ein ehrliches Gegenüber mit klaren Konstruktionen/Verhältnissen, ohne Selbstüberschätzung zu forcieren, Trugschlüsse zu vermeiden und diesen Prozess zu unterstützen. Verantwortung da zu belassen, bzw. zu verorten, wo sie hingehört.¹⁹⁶

Der Gestaltungsspielraum des Pädagogen hängt von den Wünschen und Vorgaben des Auftraggebers ab. Je größer der Gestaltungswunsch, der Auftrag oder der Kontext des Auftraggebers ist, desto kleiner wird der Spielraum. Es ist eine entscheidende Anforderung an den Pädagogen, dies von der Beziehungsseite zu trennen und eine tragfähige Beziehung herzustellen. Nur so gelingt es, inhaltlich und strukturell arbeiten zu können. Die Legitimation, wie viel Macht dem Einzelnen zugesprochen werden kann und darf, ist eine philosophische und gesellschaftstheoretische. Diese ist mit den Wertvorstellungen jedes Einzelnen gepaart. Dass Kinder in ihren Entwicklungen stetig „mehr“ Verantwortung zugesprochen bekommen, scheint Konsens. Wie viel nun tatsächlich, pragmatisch, umgesetzt wird, hängt von den Rahmenbedingungen ab. Erwachsene mit „Einschränkungen“ (sei es kognitiver, emotionaler, struktureller, finanzieller oder sozialer Art) erleben es immer wieder, dass sie in Prozessen entweder „beschützt“ oder aber „instrumentalisiert“ werden. An dieser Stelle eine „ehrliche“ Förderung zu betreiben, muss Anspruch einer Konstruktivistischen Werkstatt sein. Dieser Prozess mit seinen Beteiligten wird naturgemäß an seine eigenen Grenzen kommen. Die Aufgabe des Pädagogen muss es sein, dies so transparent wie möglich zu gestalten.

¹⁹⁵ Als Beispiel: Übersetzungsarbeit hinsichtlich des Teilnehmers als auch Übersetzungsarbeit hinsichtlich des Trägers z.B. (Jugendhilfe, ARGE und der Langzeitarbeitslose) in Kapitel 5.1.7 – Empowerment

¹⁹⁶ Vgl. auch die Arbeiten Paulo Freires und sein Wirken, in dem er transformative Kräfte in seiner Pädagogik der Freiheit sieht, die zahlreiche reformpädagogische Diskurse anstiftete.

e) Lösungsorientierung

Störungen in Beziehungen sind Symptomträger und gleichzeitig Lösungen für Konflikte. Dabei spielen auf Beziehungsebene folgende Themen eine Rolle, die es zu bearbeiten gilt: Enttäuschung, Verstehen, Wünsche, Erwartungen, Verletzungen, Spiegelungen, Liebe Bestätigung, Unterstützung, Förderung, Anerkennung, Wertschätzung etc.

3.1.5 Diversität in den Kommunikationstheorien und ihr Nutzen für die konstruktivistische Werkstattarbeit

Schulz von Thun und seine vier Seiten einer Nachricht (a) und der Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg (b) sind zwei umfangreiche Ansätze, die hier an dieser Stelle kurz angesprochen werden sollen. Sie haben weite Verbreitung gefunden und bieten Möglichkeiten, diese Strukturen gewinnbringend innerhalb der Konstruktivistischen Werkstattarbeit zu nutzen.¹⁹⁷

a) „Vier Seiten einer Nachricht“ als Kommunikationshilfe

Dieses Konzept hat Schulz von Thun in seinen drei Bänden „Miteinander Reden“ ausgeführt.¹⁹⁸ Die von ihm aufgestellte Anatomie der Nachricht lässt sich in Verbindung mit der hier schon vorgenommenen Unterscheidung in Inhalts- und Beziehungsebene sehen. Schulz von Thun erweitert den Blick der angeführten Beziehungsebene durch die Selbstkundgabe und die Appellebene und entwirft somit die Vier Seiten einer Nachricht.¹⁹⁹

1. „Sachinhalt (oder: Worüber ich informiere)“²⁰⁰
2. „Selbstoffenbarung (oder: Was ich von mir selbst kundgebe)“²⁰¹
3. „Beziehung (oder: Was ich von Dir halte und wie wir zueinander stehen)“²⁰²
4. „Appell (oder: Wozu ich Dich veranlassen möchte)“²⁰³

Diese vier Seiten einer Nachricht sind implizit oder explizit in einer Nachricht vorhanden. Neben den verbalen Aspekten (Mitteilungsebene) sind nonverbale Aspekte (Metaebene) einer Nachricht wie Mimik, Gestik, Tonfall, Verhaltensweisen, der Kontext sowie die Rollendefinitionen der Gesprächsteilnehmer von Bedeutung. Eine Nachricht kann bei Betrachtung nun entweder kongruent oder inkongruent erscheinen. Kongruent ist sie, wenn alle diese Aspekte für den Empfänger in sich „stimmig“ sind. Sind sie es nicht, ist die Nachricht inkongruent. Der Empfänger der Nachricht, der sie als kongruent oder

¹⁹⁷ Die Ansätze von Ruth Cohn „TZI“ seien hier nur am Rande erwähnt. Die in dieser Arbeit getroffenen Aussagen und Anforderungen an die Beziehungsarbeit spiegeln sich in den Ansätzen der Theorie U bei Scharmer (2007, 2010, 2013) wieder, bzw. auch im Modell des Appreciative Inquiry. Bruck/Müller (2007)

¹⁹⁸ Vgl. Schulz von Thun (1996a, 1996b, 1998).

¹⁹⁹ Schulz von Thun (1996a) S. 14.

²⁰⁰ ders. S. 26.

²⁰¹ ders. S. 26.

²⁰² ders. S. 27.

²⁰³ Schulz von Thun (1996a) S. 29.

inkongruent erleben kann, legt selbst aber auch Schwerpunkte bei seinem Empfang. Er kann mit vier verschiedenen Ohren empfangen.

- Sachinhalt oder: „Wie ist der Sachverhalt zu verstehen?“
- Selbstoffenbarung oder: „Was ist das für einer? Was ist mit ihm?“
- Beziehung oder: „Wie redet der eigentlich mit mir? Wen glaubt er vor sich zu haben?“
- Appell oder: „Was soll ich tun, denken, fühlen auf Grund seiner Mitteilung?“²⁰⁴

Der Empfänger kann aufgrund seiner Persönlichkeit und seiner Erfahrungen der Situation eine hohe Sensibilität auf einem bestimmten Ohr aufweisen. Bei dem Hören auf dem Sach-Ohr besteht die Gefahr, dass ein Beziehungsstreit auf der Sachebene ausgetragen wird. Das Beziehungs-ohr liegt immer auf der Beziehungslauer. Das Selbstoffenbarungs-Ohr beinhaltet die Gefahr des Ausschließens der eigenen Betroffenheit, weil sie nur die Selbstoffenbarung des Gegenübers im Blick hat. Das Appell-Ohr birgt die Gefahr, zu stark von außen geleitet zu werden und eigenes Wollen zu übergehen.

Beide Interaktionspartner, sowohl der Sender als auch der Empfänger, sind für die Kommunikation verantwortlich. Sie müssen sich verständigen und ihre Nachrichten dem anderen „verständlich“ machen. Allen vier Seiten ist genügend Raum zu geben, um gegebenenfalls eine Klärung herbeizuführen. Hierbei spielt das Feedback eine große Rolle, die Begegnung mit dem Empfangsresultat. Dieses Feedback kann wiederum auf verschiedene Arten gegeben und verstanden werden. Dabei spielen sowohl die vier Seiten einer Nachricht als auch nonverbale Anteile eine große Rolle.

Der Prozess beim Empfänger, der einer Rückmeldung vorausgeht, beinhaltet drei unterschiedliche Vorgänge:

- Wahrnehmung – es kann immer nur teilweise wahrgenommen werden
- Interpretation – sie kann richtig oder falsch sein
- Fühlen – das lässt sich nicht steuern und hängt vom eigenen Zustand ab.²⁰⁵

Sowohl beim Senden einer Nachricht, beim Empfangen einer Nachricht als auch bei der Rückmeldung können Unstimmigkeiten oder Fehler auftreten. Dies zu klären ist Aufgabe der Metakommunikation, da sie den Prozess aus einer dritten Sicht, einer Metaposition, beleuchten kann.

b) Marshall Rosenberg und die Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Marshall Rosenberg ist der Gründer für die Theorie der gewaltfreien Kommunikation (GFK). Dabei ist die gewaltfreie Kommunikation zu unterscheiden in eine a) Kommunikationstechnik, die hilft, Struktur im umfassenden Sinne in die Kommunikation zu bringen (ähnlich der Theorie von Schulz von Thun). b) beschreibt sie eine Haltung, mit der innerhalb von Konflikten konstruktive Lösungen möglich werden, die es anzustreben gilt. Bei den vier Schritten handelt es sich um das Mitteilen von a) einer Beobachtung, b) von Gefühlen, c) von Bedürfnissen und d) von Bitten. Die Trennung von Urteil und

²⁰⁴ Siehe Schulz von Thun (1996) S. 45.

²⁰⁵ Vgl. Schulz von Thun (1996) S. 72–74.

Beobachtung wird in Alltagssituationen in der Regel nicht vollzogen und stiftet damit, wie Watzlawick es schon beschrieben hat, Interpunktionsprobleme, die auf einer Beziehungsebene wirken. Ehrlich sagen, wie es mir geht, ohne Vorwürfe oder Kritik und gleichzeitig emphatisch annehmen, wie du gerade bist, ohne Vorwürfe oder Kritik zu hören. Das ehrliche Ausdrücken und das emphatische Zuhören unter Beachtung der vier Perspektiven des Beobachtens, Fühlens, Wünschens und Bittens sind das Kernstück dieses Ansatzes. Für die Konstruktivistische Werkstattarbeit bedeutet dies, mit Hilfe dieser Perspektiven auf allen Ebenen „laut“ wahrzunehmen und in der Kommunikation differenzierend zu arbeiten.

3.2 Imagination und Wandel – Die Kraft der Imagination „Was ist die Triebkraft?“

Die Kraft der Imagination, das innere Begehren, die Vision als gemeinsames Ziel: Es sind Triebkräfte, die auf das Individuum, die Gruppe, die Organisation oder die gesellschaftliche Entität wirken. In der Konstruktivistischen Werkstattarbeit müssen unterschiedliche Triebkräfte miteinander in Dialog gebracht werden. Dazu bedient sich die Konstruktivistische Werkstatt der Triade der Begehren. Die Triade der Begehren (Alle im Boot?) lässt sich auf einer strukturellen Ebene, der Beziehungsebene und der Inhaltsebene mit ihren jeweiligen Zielen abbilden. Sie äußern sich in den Zielen der Transformation, Anerkennung/Toleranz und Wertschätzung, Multiperspektivität und Dialog. Das übergeordnete Ziel ist es, Dialog und Dynamik zu entfachen und zu ermöglichen. Unter dem Aspekt lässt sich der Einsatz von Methoden untersuchen, die diesen Prozess unterstützen. Die Imagination als Kreativität unterstützt in der Konstruktivistischen Werkstatt den Prozess als dekonstruktives Element – verbunden mit einer hohen inneren Veränderungsbereitschaft –. Die Kreativität lässt sich in den Kategorien des produktiven Denkens, der Nonkonformität, des Staunens und der innewohnenden Spannung im Kontext mit dem Symbolischen beschreiben und nutzen.

Die Imagination als das grundlegende Erleben von Wirklichkeit mit seinen Gefühlen, Erwartungen und Hoffnungen wird bis in die späten Jahre des 20. Jahrhunderts mit anhaltender Skepsis gegenüber Emotionen bzw. Gefühlen aus wissenschaftlicher Sicht belegt. Auch wenn schon bei Humboldt und Schiller im europäischen Raum und Dewey im angelsächsischen Raum in seinem Begriff des *groths* die Erfahrungsebene mit *experience* eingeführt ist, ist die Emotion im europäischen Bildungsdiskurs marginal vertreten beziehungsweise abgewertet.²⁰⁶ Auch durch Erkenntnisse aus der Neurobiologie im wissenschaftlichen Diskurs wird der Emotion zu einer Renaissance verholfen.

Für die Konstruktivistische Werkstatt ist die Imagination der Motor.²⁰⁷ Neben der symbolischen Ebene und den realen Ereignissen ist das Imaginäre die dritte Beobachtungsmöglichkeit. Sie spielt in pädagogischen Prozessen eine große Rolle, da sie für die Teilnehmer der Motor für eigenständiges konstruktives Lernen ist.²⁰⁸ Dass wir uns nur auf

²⁰⁶ Vgl. Gieseke (2008).

²⁰⁷ Vgl. Reich (1996) S. 85ff..

²⁰⁸ Retzer nimmt eine andere Unterscheidung vor: Er unterscheidet gelebtes, erlebtes und erzähltes Leben. Gelebtes Leben ist nach Retzer die Welt der biologischen, organischen und physiologischen Dimensionen. Das erlebte Leben ist dem Geist, der Psyche und dem Bewusstsein zugeordnet. Drei dem

symbolischer Ebene über Motivationen und Begehren austauschen können, ist schon beschrieben worden. Aus dem Begehren als Motor und der Unmöglichkeit des Wissens über Imaginationen des Anderen ergibt sich für den Moderator die Pflicht, den Teilnehmer einer Konstruktivistischen Werkstatt selbstständig über seine Motivationen bestimmen zu lassen und von dem Wunsch nach Planbarkeit der Imaginationen abzulassen. Vielmehr sollte er es als Chance für mehr Eigenverantwortung der Teilnehmer nutzen. Daraus ergeben sich die gemachten methodisch-didaktischen Überlegungen, wie z.B. die Eigenständigkeit der Teilnehmer zu fördern. Das imaginäre Begehren ist das Geheimnis jeden pädagogischen Prozesses.

Es ist keine symbolische Frage, es ist eine über die Imagination gespiegelte Frage, „(...) die stets unausgesprochen bleiben kann, obwohl sie für den Transport von symbolischen Inhalten wichtiger ist als alles andere. Auch hier erscheint der Primat der Beziehungsebene. Aber er verdeutlicht sich jetzt als ein Vermögen, das auf Kräfte des Schöpfungstums, der Kreativität und Lebendigkeit in uns und ihre Spiegelungsfähigkeit in anderen verweist...“²⁰⁹

Somit wird imaginäres Arbeiten zu einem der wichtigsten Aspekte des pädagogischen Prozesses.

3.2.1 Triade der Begehren – „Sind alle im Boot?“

Aus der Sicht der vorhandenen Begehren und dem Arbeiten auf einer symbolisch-imaginären Ebene ergeben sich Fragen, die für die Konstruktivistische Werkstatt von zentraler Bedeutung sind. Dabei beziehen sie sich auf drei unterschiedliche Aspekte: a) auf die Lebenswelt, den Kontext mit seinen Strukturen, b) auf die Teilnehmer und c) auf die Person des Pädagogen.

a) Strukturell – Wie sieht die Realität aus? Welche gesellschaftlichen, strukturellen Bedingungen, welche Zielvorstellungen werden von außen formuliert, erwartet oder nur gesehen? Welche Aufträge werden beispielsweise durch einen Auftraggeber, der nicht mit den Teilnehmern identisch sein muss, an den Pädagogen oder die Teilnehmer herangetragen? Welche Imaginationen spielen eine Rolle, die sich in impliziten Aufträgen oder heimlichen Lehrplänen niederschlagen?²¹⁰ Welche strukturellen Merkmale (wie gesetzliche, rechtliche, finanzielle Faktoren) spielen eine Rolle? Wer hat welche Macht oder auch Definitionsmacht? Wie sind die Strukturen hinsichtlich der Transparenz und der Beteiligungsmöglichkeiten ausgebaut?

b) Teilnehmerorientiert – Unter welchen Bedingungen kommen Menschen zu „Bildungszwecken“ zusammen? Warum wollen sie jetzt hier an diesem Punkt sein oder warum nicht? Was sind ihre Imaginationen? Was ist ihr Begehren? Was treibt den Einzelnen an, wo steht er mit seinen Wünschen? Wie steht er zu den anderen bzw. der Struktur bzw. zu dessen „Stellvertretern“?

erlebten Leben zugeordnete Funktionsbereiche sind deskriptive (beschreibende), explikative (erklärende) und evaluative (bewertende) Funktion. Das erzählte Leben ist das Leben, was in Kommunikation mit anderen stattfindet. Die Imagination (Reich) ist bei Retzer somit nochmals im erlebten Leben in drei Funktionsbereiche unterteilt. Vgl. dazu Mücke (1998) S.111 f.

²⁰⁹ Reich (1996) S. 92, wobei er im Original diese Passage auf die Eignung des Pädagogen bezieht.

²¹⁰ Vgl. Mücke (1998) S. 111f., der von impliziten und expliziten Aufträgen spricht.

c) Der Pädagoge – Welche Motivation hat der Pädagoge für sich, warum arbeitet er? Welche Ziele, welche „Mission“ verfolgt er? Wie geht es ihm selbst?

Triade der Begehren: Entwicklung und ihre Ebenen.

Entwicklung heißt im Sinn der Konstruktivistischen Werkstattarbeit auf der Ebene der Individuen und der Organisation, einen Wandel zu ermöglichen.

Diese drei Perspektiven der Begehren müssen bei jeder Konstruktivistischen Werkstattarbeit eine Rolle spielen. In dieser Triade bewegen wir uns ständig: Jede der Motivationen oder Interessen wirken auf den Prozess ein; sind Bestandteil und Motor. Es werden jeweils unterschiedliche, komplexe Systeme entstehen, die jeweils eine unterschiedliche Lagerung der Imaginationen, Interessen und Machtverhältnisse deutlich machen. Mit diesen Kräften zu arbeiten, sich über dieselben zu verständigen, ist ein Ziel der Konstruktivistischen Werkstatt, um Teilnehmerorientierung und ein hohes Maß an Selbstorganisation zu ermöglichen. Die Rolle der Imaginationen erscheint immer wieder, kann aber nur auf einer symbolischen Ebene geplant werden.

Bei der Triade sind die Verständigungsprozesse sowie die zu schaffende Verständigungsgemeinschaft zwischen Teilnehmer, Struktur und Pädagoge zu gestalten. Dabei unterscheidet an drei relevante Blickwinkel:

1. Die strukturelle Ebene
2. Die Beziehungsebene
3. Die Inhaltsebene

Alle drei Blickwinkel sind mit der Triade zu verschränken. Das bedeutet, dass unterschiedliche Maximen darin zu beachten sind, unterschiedliche Grundsätze wirken, um selbstständige und autarke Prozesse im Sinne einer interaktionistischen Sichtweise sich entfalten zu lassen.²¹¹

²¹¹ Vgl. dazu Stracke Baumann (2012) und das Thema Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten. Sie beschreibt diese Triade auf einer situativen Planungsebene und führt diese dabei aus. Diese Sicht ist mit der hier verwendeten ähnlich zu verstehen, wobei sie hier erst einmal sehr grundsätzlich verstanden werden soll, um daraus für die einzelnen Anwendungsfelder nutzbar gemacht zu werden.

1. Die strukturelle Ebene – Transformation

Der Grundsatz lautet, Transformationsprozesse zu erlauben und zu ermöglichen. Transformationsprozesse zwischen Strukturen, vertreten durch Personen und ihre Hintergründe, sind auszugestalten und müssen sich an den Maximen der größtmöglichen Selbstbestimmung und Selbstverantwortung orientieren. Transformationsprozesse sind komplex. Macht und Wahrheit, die Schreibung von Genealogien wie bei Foucault sind zu veranschaulichende Prozesse, in denen sich das einzelne Individuum positionieren muss. Es kann darin Standpunkt beziehen, Grenzen, Verbündete erkennen, seine eigene Meinung reflektieren, seine Chancen sehen und bei dementsprechender Entscheidung nutzen. Diese Genealogien müssen transparent gemacht werden, damit der Einzelne fundierte Entscheidungen treffen kann. Transformation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die einzelnen Beteiligten über und/oder mit den Anderen über die bestehenden Interessen verständigen. Dabei sind gesetzte Strukturen transparent zu machen und eine vorhandene Definitionsmacht zu benennen. Die Freiheit liegt damit nicht nur in der Freiheit des Könnens, sondern auch der des „Sein-lassens“, des „Neinsagens“ im Angesicht der Konsequenzen. Bestimmte Strukturen lassen sich nicht verändern, zumindest nicht direkt im Zusammenhang mit den eventuell notwendigen Handlungsoptionen in entsprechender Zeit. Jedoch ist der Motivator an sich, etwas verändern zu wollen, äußerst wichtig und schützenswert. Die Struktur ist die Ebene, die in der Regel eine der ersten Grenzen setzt, die alle Beteiligten nicht ändern können. Doch sind diese Grenzen nichts Ungewöhnliches, sondern berühren ein zutiefst menschliches Erleben. Dass gesellschaftliche Strukturen dennoch veränderbar sind und auch darin Entwicklungen stattfinden, ist eine Erkenntnis, die sowohl Grenze als auch Freiheit in sich trägt. Diese Veränderungen können zugegebenermaßen manchmal mehr als eine Generation benötigen. Wichtig ist die Entscheidung in Bezug auf die eigenen Prioritäten. Diese gesellschaftlichen Werte und Diskurse sind Thema dieses Blickwinkels: Transformation auf struktureller Ebene.

Das Verständnis von Transformationsprozessen in dem hier vorliegenden Ansatz geht über den transformativen Aspekt auf struktureller Ebene hinaus. Dieser Ansatz bezieht an dieser Stelle die Beziehungsebene mit der Maxime der Anerkennung/Toleranz und die Inhaltsebene auf dialogischem Grundprinzip mit ein. Auf struktureller Ebene ist das Beschriebene anzuwenden.²¹²

²¹² Vgl. Egloff (2005). Im Aufsatz zum Thema Wissensgesellschaft ist die Inhaltsebene mit zu berücksichtigen. Hier in dieser Arbeit ist die Kritik an der Beschränkung auf eine Dimension noch sehr viel weitreichender. Das Feld der Transformation ist schon in unterschiedlichen Feldern thematisiert worden. Im z.B. betrieblichen Kontext unter dem Blickwinkel der Wissensgesellschaft sind transformative Prozesse Bestandteil einer Untersuchung des DFG geworden, die auf grundsätzlichen Annahmen von Transformationsprozessen beruhen. In betrieblichen Kontexten wird auf zunehmend veränderte Lehr- und Lernarrangements hingewiesen. Egloff bezieht sich maßgeblich auf zwei „Soziale Welten“ (Sozialverein und Unternehmen) und beschreibt die Veränderungen und ihre Schlussfolgerungen als betriebliche Kontexte. Im Rahmen des DFG-Projektes von März 2000 bis Juli 2004 „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen.“ Unter Leitung von Prof. Dr. Jochen Kade (Universität Frankfurt/Main) und Prof. Dr. Wolfgang Seitter (Universität Marburg). Die Grundannahme

2. Die Beziehungsebene – Anerkennung/Toleranz und Wertschätzung

Die Beziehungsgestaltung basiert auf Toleranz und Anerkennung. Der bei Kersten Reich angegebene Begriff der Solidarität ist durch Empathie und Transparenz zu ergänzen. Hier spielt vor allem der Faktor Macht eine wesentliche Rolle, der auf der Beziehungsseite thematisiert und transparent gemacht werden muss. Die dialogische Seite ist zu stärken bei gleichzeitiger Klarstellung der Beziehungsseite, die von großer Wertschätzung dem Menschen und seinen Haltungen gegenüber geprägt sein muss. Das heißt nicht, dass auf inhaltlicher und/oder moralischer Ebene Übereinstimmung herrschen muss.²¹³ Alle Prozesse sind immer auch von der Beziehungsseite her zu sehen. Sie begleiten alle Transformations- und Kommunikationsprozesse und jeglichen Dialog. Von gesellschaftlicher bzw. soziologischer Seite aus ist der in den Grundannahmen eingebrachte Begriff des Menschenrechts als Grundrecht anwendbar. Aus pädagogischer Sicht, hier speziell die konstruktivistische, interaktionistische Sichtweise, erfordern die Beachtung. Als Ausprägung ist Solidarität gepaart mit Anerkennung/Toleranz und Wertschätzung dem Menschen gegenüber erforderlich. Dies geschieht einerseits über eine wertschätzende Beziehungsgestaltung, über Thematisierung und Metareflexion der Beziehung, Transparenz innerhalb der von Macht geprägten Beziehungsgeflechte, und Verbalisierung von Störungen mit dem Ziel der Austragung von Konflikten. Die Gestaltung dieses Prozesses gehört zu konstruktiven Transformationsprozessen und zu einem Aufbau dialogischer Strukturen dazu.

3. Die Inhaltsebene – Multiperspektivität und Dialog

Auf einer Inhaltsebene sollte der Umgang mit Wahrheiten selbst thematisiert werden. Dabei ist die Multiperspektivität einzuführen, die mehr als die konforme Reproduktion von Wissen als Motor für Entwicklung ist. Dies soll im Spannungsfeld der Triade der Begehren gesehen werden, da im Miteinander an der inhaltlichen Weiterentwicklung auf Zeit gearbeitet werden kann. Die Inhaltsebene ist aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten: Die Loslösung vorgefertigter Bildungskanons, die Lösung von Fachtraditionen und tradierten Bildungsbegriffen.²¹⁴ Das Primat des Dialogischen erscheint. Auf der Inhaltsebene bleibt die Ambivalenz und Vielfältigkeit zentral und muss in

beschreibt sich verändernde gesellschaftliche Herausforderungen (siehe Schäffter (2001) zur Transformationsgesellschaft). Komplexe Gemengelagen bedürfen komplexer Problemlösungsstrategien, die zumeist zu kurz greifen. Es müssen Möglichkeitsräume geschaffen werden, die Selbstreflexionsprozesse in Gang setzen. Selbstvergewisserung ist das zentrale Moment. Daraus folgt Bildungsbegleitung. Reproduktionsfunktionen müssen durch Reflexionsfunktionen ersetzt werden. Das DFG-Projekt (Interview mit Führungskräften und Mitarbeitern) mit seinen empirischen Ergebnissen untermauert Schäffters theoretische Überlegungen.

²¹³ Vgl. dazu auch Bobbio (1998) und seine Arbeiten zur Toleranz.

²¹⁴ Vgl. dazu auch Reich (2009) und seine didaktische Grundüberlegungen.

didaktische Überlegungen einfließen. Das bedeutet auch, Spannungen aufgrund von Ambivalenzen und unterschiedlichen Auffassungen und Meinungen zu bearbeiten. Ziel ist es, trotz bzw. gerade deshalb so viel eigenständige Konstruktion zu ermöglichen, reflexive Prozesse zu unterstützen und mit Divergenzen konstruktive Prozesse zu begleiten. Dies kann in schwierigen Situationen zu Supervisionsprozessen (Bearbeitung auf Beziehungsseite) führen und schwierige Entscheidungsphasen (Bearbeitung auf Inhaltsebene) ermöglichen. Nicht ausschließlich Konsensentscheidungen²¹⁵ sind möglich – dies transparent zu machen und zu gestalten, muss ermöglicht werden.

3.2.2 Imagination, Kreativität und Methodenvielfalt

Emotionalität als imaginäre Kraft wird bei Peukert und Gieseke als kreatives interaktives Potenzial für transformatorische Bildungsprozesse verstanden. Gieseke zieht daraus die Schlussfolgerung, das Verständnis, dass Veränderungsprozesse des lebenslangen Lernens als Selbsttransformation begriffen werden müssen.²¹⁶ Damit ist die Emotion als Kraft im wissenschaftlichen Diskurs der Weiterbildung angekommen. Imagination und die sich daraus bei Gieseke und Reich entwickelnde emotionale Kompetenz in Verbindung mit Kreativität als Potenzial sind auf gesellschaftlicher Ebene als ambivalent zu beurteilen. Gieseke beschreibt, mitunter in einer kritischen Haltung diesen Tendenzen der Verwertungslogik gegenüber, die Verwertungsbestrebungen und Beschreibungen emotionaler Kompetenz. Auf einer situativen Didaktikebene ist sie aber wichtig, da sie hilft, Zugänge zum Lernen zu erweitern.

Für die Konstruktivistische Werkstattarbeit unter einer dialogischen, solidarischen, partizipativen und inklusiven Didaktik sind zu nennen:

- die Neugier für Neues und für Veränderungen,
- das Interesse an der Arbeit,
- die Freude an eigenen beruflichen Optimierungen im Handeln und
- die Abweisung und Bewältigung von Stress und Angst.²¹⁷

Unter diesen vier emotionalen Gesichtspunkten ist unter gegebenen strukturellen Voraussetzungen eine hohe Selbstwirksamkeit zu erwarten. Die Herstellung der Selbstwirksamkeit und die Ermöglichung bzw. die Suche nach dem emotionalen Anker im Prozess der Konstruktivistischen Werkstatt ist eines der zentralen Anliegen, um intrinsische Motivation bzw. Freilegung von Kreativität zu erlangen und beizubehalten. Steiner beschreibt sieben Quellen nicht missbräuchlicher Macht:²¹⁸ „Gleichgewicht, Leidenschaft, Kontrolle, Liebe, Kommunikation, Information, Transzendenz“.

Die emotionale Kompetenz nach Saarni²¹⁹ differenziert sich a) in die Fähigkeit, die emotionale Lage selbst zu erkennen und b) die Fähigkeit, die in der Interaktion innewoh-

²¹⁵ Vgl. Konzepte des Konsens 1. Klasse, 2. Klasse, aber auch das Veto innerhalb unterschiedlicher Organisationsformen, -strukturen und deren Entscheidungstraditionen und Führungsstilen.

²¹⁶ Siehe Gieseke (2009) S. 30f.

²¹⁷ Siehe Gieseke (2009) S. 167ff. und S. 172.

²¹⁸ Siehe Steiner (2001) in Gieseke (2009).

²¹⁹ Vgl. Saarni (1999).

nende Emotion austauschen zu können. Es geht bis zur Tiefe des Wissens über Selbst- und Fremdbilder und Handlungsoptionen hinsichtlich Wandel und Bearbeitung der Emotionen. Dieser Austausch über die Emotionen bzw. die Imagination schafft ein tieferes Verständnis über Gefühlslagen, Motivationen, Begehren und die damit einhergehenden Zielvorstellungen, die Gemeinsames ermöglichen. Diese Bearbeitung der emotionalen Ebenen garantiert eine höhere Zufriedenheit bei den Teilnehmern, wenn sie adäquat vollzogen wird und dem Individuum eigenverantwortlich seinen geschützten Raum zugesteht. Im Sinne eines Prozesses sorgt die Beachtung der Tiefenstruktur für eine größere Nachhaltigkeit, da der Einzelne mit seinen Beweggründen darin vorkommt und auf einer symbolischen Ebene einbezogen ist.

Imagination und Re-, De- und Konstruktion

Die Emotion und die imaginäre Ebene erhalten im Zusammenspiel mit den drei unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen der Re-, De- und Konstruktion eine große Bedeutung. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Imaginationen der Motor für alles sind, müssen die drei unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen vor allem auch auf imaginärer Ebene bearbeitet werden.

Die Dekonstruktion als Kreativität und die Imagination

Die Dekonstruktion als Kreativität, als Verrücktes, als Traum, Phantasie oder aber als die dritte Sicht, die unsere Wirklichkeit verstört, ist für den eigenständig konstruierenden Teilnehmer elementar, um zu neuen Sichtweisen zu gelangen.²²⁰ Es ist egal, auf welchen Themenkomplex sich diese Dekonstruktion bezieht oder durch welche Methode sie erreicht wird. Wichtig ist, dass dieser Schritt für den Teilnehmer subjektiv als verstörend und möglichst auf imaginärer Ebene erlebt wird. Dazu sind die unterschiedlichsten Bedingungen erforderlich, die nicht bis ins letzte geplant werden können und auch nicht sollen. Der Moderator kann aber die Rahmenbedingungen für solche Erfahrungen aufbauen. Oerter hat Merkmale beschrieben, die auf eine auf imaginärer Ebene stattfindende Dekonstruktion zutreffen. Kreativität ist unter anderem geprägt von Ichferne, Ideenfluss, Imagination, emotionaler Erregung und Neuheitseindruck.²²¹ Sie kann als produktives Denken, Nonkonformität und Staunen begriffen werden.

Sowohl inhaltlich als Begabung als auch auf Beziehungsebene ist die Imagination als Stimulator aber auch als (Ver-)Störfaktor zu begreifen. Eine besondere Form der Nonkonformität ist die Ironie, die einen engen Bezug zur ontologischen Wahrheit aufweist.

²²⁰ Siehe dazu u.a. Kapitel 3.4.1.

²²¹ Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und Pallasch/Reimer (1990).

Mittels der Ironie kann die Wahrheit infrage gestellt werden. Horster unterscheidet Formen, die von Bedeutung sind:²²² a) Die Form der Übersteigerung, eine Art der drastifizierenden Darstellung der Gegebenheiten, die beim Gegenüber dann auch als solche wahrgenommen wird. b) Die Form der einfachen Wiederholung. Durch die Wiederholung durch einen Anderen, , wird dem Gegenüber vielleicht schon alleine dadurch bewusst, , dass seine Aussage mit diesem Wahrheitsgehalt nicht stimmig ist, da er zum Nachdenken angeregt wird. c) Die Form des einfachen Fragens. Mit dieser Frage nach der Ausnahme bzw. der anderen Möglichkeit in direkter Form lässt sich der Blickwinkel erweitern. d) Die Paradoxie. Die Form, das Gegenteil von dem zu sagen, was gemeint ist. e) Die Form der doppelten Verneinung. Auch bei Reich²²³ spielt die Ironie eine Rolle, um als konstruktives Element und Blickwinkel die Wirklichkeit zu verstören. Keine Konstruktion ohne Dekonstruktion ist eine von drei Grundpostulaten, die Reich aufgestellt hat: Die Dekonstruktion verstört unsere Sichtweise und die der anderen. Sie ist somit gelebte Nonkonformität innerhalb des bestehenden Systems. Im Sinne dekonstruktivistischer Sicht ist die Nonkonformität Voraussetzung für produktives Denken. Dabei ist die Dekonstruktion nicht an Ironie gekoppelt. Die Dekonstruktion im Sinne von produktivem Denken ist als eine von drei Sichtweisen zu fassen. Als blinder Fleck oder aber Kreativität ist sie durch starke intrinsische Motivationen/Imaginationen erlebbar zu machen. Keine Konstruktion ohne Dekonstruktion bedeutet allerdings auch, dass produktives Denken sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe oder die Organisation nicht einfach zu bekommen ist. Der Umweg ist notwendig. Die Notwendigkeit besteht darin, dass mit diesem Moment ein Staunen einhergeht. Die Kreativität als Staunen ist vergleichbar mit der auf psychologischer Ebene selbst erlebten Erfahrung in Zeiten der Kindheit, in der das Staunen über diese Welt für jeden selbst erfahrbar war.

Imagination und Methodenvielfalt

Die verschiedensten Methoden stehen zur Verfügung. Sie beschränken sich nicht nur auf die symbolische Ebene, sondern sprechen die Teilnehmer auf imaginärer Ebene an. Rollenspiele, Theater²²⁴, das Lernen durch Simulation, sind in den verschiedensten Phasen der Werkstatt anwendbar. Dabei sind diese Methoden dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmer konstruktiv lernen und nicht nur rekonstruieren. Planspiele beispielsweise haben sowohl konstruktiven als auch rekonstruktiven Charakter, da die Rolle in einem vorgegebenen Raum erlebt wird. Sie gehören dadurch zu den Methoden des interaktiven Lernens. Konstruktionsanteile sind bei den Methoden am ehesten zu finden, die durch eigenes Tun, Forschen, Simulation oder durch Gespräche einem interaktiven und erarbeitenden Lernen zuzuordnen sind.

²²² Vgl. Horster (1994) S. 98.

²²³ Vgl. Reich (2008) S. 159 zu Ironie und Konvention

²²⁴ Vgl. die „Kunst der Partizipation“ Claussen/Geffers/Meyer/Spielmann (2013). Hier werden unterschiedlichste Beteiligungsformate dargestellt. Darüber hinaus vgl. Papenkort (1996) S. 76.

Um allen Interessen der Teilnehmer ihren Raum zu gewähren, werden Sammlungsverfahren als Methode angewendet, wie zum Beispiel das Brainstorming, bei dem alle Nennungen berücksichtigt werden. Dies ermöglicht die Beteiligung aller. Das Brainstorming fordert die Konstruktion des einzelnen Teilnehmers heraus.

Die Auswahlverfahren als Methode sollen allen Teilnehmern eine Stimme geben. So kann eine möglichst breite Zustimmung und ein Sich-Wiederfinden-Können in den Ergebnissen gewährleistet werden.

Der Wechsel von Groß- und Kleingruppen fördert den Austausch untereinander, um die anderen in ihren Äußerungen verstehen und anerkennen zu können und die Synergieeffekte zu nutzen. Es kann sinnvoll sein, keine endlosen Diskussionen zu erlauben.

Um Ängste zu überwinden, Gefühle anzusprechen und eine größtmögliche Konstruktionskompetenz zu erreichen, ist es notwendig, eine Stoffentlastung zugunsten von Imaginationen zu erreichen. Es geht nicht darum, so viel Stoff wie möglich zu vermitteln, sondern die Teilnehmer zu befähigen, Mut zu fassen, an ihrem Thema eigenständig zu arbeiten. Dies ermöglicht es, die Schere im Kopf zu überwinden und das Kind in ihnen anzusprechen. Dabei spielt die Welt der Gefühle eine zunehmend beachtete Rolle.

Spannungsfeld Imagination und Symbolisches

Menschen brauchen die symbolische Ebene, um sich zu verständigen. Deshalb lässt sie sich aus pädagogischen Prozessen nicht heraushalten. Auch wenn die Wichtigkeit der imaginären Ebene herausgestellt wird, so kommen wir automatisch zum folgenden Punkt: Der Prozess muss immer zwischen imaginären Einheiten und symbolisch geprägten Einheiten hin- und herwandern. Diese „Wanderung“ ist mit diesem Spannungsfeld ausgedrückt. Dabei bieten sich die verschiedensten Möglichkeiten an: Es können zum Beispiel Simulationen mittels Rollenspielen angewendet werden. Die darauf folgenden symbolischen, interaktiven Sammlungsphasen der während der Simulation aufgetauchten Bilder oder Analogien werden angeschlossen.²²⁵ Selbstvergewisserungsanteile innerhalb inhaltlicher Arbeitsphasen erhöhen die Verankerung. Die Versprachlichung von Bildern ist ein Brückenbau, sollte aber das gemeinsame „Erleben“ und „Erfahren“ innerhalb der Arbeitsphasen nur ergänzen und abschließen, um zu zentralen Ergebnissen zu kommen, die kommuniziert werden müssen.

²²⁵ Vgl. dazu Kap. 5 mit seinen Praxisbeispielen.

3.2.3 Grenzen von Imagination und Selbstwirksamkeit –

Die Imagination mit ihrer inne liegenden Kraft und Selbstwirksamkeitserfahrung ist auch unter einem anderen wichtigen Aspekt zu betrachten. Wer für etwas brennt, kann auch ausbrennen. Es gibt eine Grenze, bei der man in die „Selbstwirksamkeitsfalle“ oder auch Resilienzfalle tappt.²²⁶ Der Punkt, an dem sich durch konstruktive Prozesse und durch die Selbstwirksamkeitslogik angefeuerte Dynamiken umkehren, kann sowohl auf einer persönlichen Ebene als auch der Ebene von Gruppen sowie Organisationen liegen. Die in einer konstruktiven Weise funktionierende Dynamik kann ins Negative umschlagen, wenn Grenzen nicht anerkannt und gesehen werden. Eine Folge dieses Prozesses kann insbesondere der Zynismus sein:

„[...] verweist Zynismus auf überhöhte Ansprüche, die nicht realisiert werden konnten, aber unverarbeitet mit aggressiv beleidigtem Grundton als Wunde inszeniert werden.“²²⁷

Dadurch kann eine ständige Überforderungssituation entstehen, die letztlich so viel Kraft fordert, dass diese nicht auf Dauer aufgebracht werden kann. Dieser Prozess der sich gegenseitig bedingenden Selbst- und Fremdeinschätzung, die realistische Betrachtung der Situation und gemeinsam durchlebte Frustration, Trauer und Hilflosigkeit beim Erkennen von Grenzen ist ein notwendiger Schritt zu einer sich daran aufbauenden Resilienz. Damit wird die Fähigkeit verstanden, an neuen Gegebenheiten zu wachsen. Diese Überprüfung findet in Settings von kollegialer Beratung, Supervision oder Therapie statt und ist ein notwendiger ständiger Korrektivpunkt. Innerhalb dieser Settings kann ein Prozess der persönlichen Haltungsänderung stattfinden. Trauerarbeit und Verarbeitung von Verzweiflung auf persönlicher Ebene kann sich entfalten und durchlebt werden. Dazu gehören auch Prozesse des Loslassens mit gleichzeitiger Erhaltung von Spannung als Lebenselixier, die das Leiden integriert. Es kommt auf mich an, hängt aber letztlich nicht von mir ab.²²⁸ Loslassen bedeutet, Dinge und Prozesse sich entfalten zu lassen im Vertrauen darauf, dass diese gut verlaufen werden. Die Systemtheorie besagt schon lange, dass Systeme autark sind und als sich selbst regulierende Einheiten aufgefasst werden müssen. Selbstreferentialität bedeutet, dass Prozesse erst einmal laufen, bis an der einen oder anderen Stelle Grenzen erreicht werden und eine Neupositionierung stattfinden muss. Das Vertrauen darin kann eine gesunde „Zurück“-haltung hervorrufen, die sich auf das Gesamtsystem übertragen kann. Einer der wesentlichen Aspekte in diesem Zusammenhang ist die Kultur der Anerkennung. Anerkennung ist neben Führungsstil und Kommunikationsformen ein entscheidender Faktor. Anerkennung spiegelt sich in gesellschaftlicher Solidarität wider. Der persönliche Prozess des Loslassens und der Verarbeitung kann auch auf gesellschaftlicher Ebene in Gemeinschaft zu kollektiven Verarbeitungsprozessen und Dynamiken führen, die zu einer Neubewertung der Situation führen. Die persönliche Grenzerfahrung führt zu einer Priorisierung, gesellschaftlich in der Verständigungsgemeinschaft zu einer Neubewertung. Auf persönlicher Ebene muss sie bei gleichzeitiger Anerkennung von Grenzen zu Entscheidungsprozessen führen. Um die Selbstwirksamkeit bzw. den gesunden Selbstwert und das Erleben als Akteur nicht zu

²²⁶ Elis, Angela (2014) S. 41.

²²⁷ Gieseke (2008) S. 333.

²²⁸ Vgl. Stutz (2013). Er beschreibt in vielfältiger Form dieses Spannungsverhältnis aufbauend auf einer christlichen mystischen Grundhaltung.

gefährden, gilt: Reflexion vor Bewertung. Die Auseinandersetzung auf inhaltlicher, psychologischer und pädagogischer Ebene dient dem tieferen Verständnis bei gleichzeitiger Beachtung offener Fragen und den damit einhergehenden Folgen für diese, aber auch die politisch-gesellschaftliche Ebene.²²⁹

Dabei ist der Aspekt der Selbstkompetenz zwischen Optimierung und Widerstand zu begutachten. Trotz der Ausweitung der Kompetenzdiskussion über berufliche Verwertung und Optimierung einschließlich kritischer Beleuchtung hinaus, bleibt die grundsätzliche Notwendigkeit selbstreflexiver Anteile hinsichtlich einzelner Kompetenzen erhalten.²³⁰

Selbstwirksamkeitsfalle²³¹ und Versäumnisangst sind zwei Phänomene in der heutigen modernen Gesellschaft. Ein Scheitern in sozialpsychologischer Hinsicht beinhaltet eine Beeinträchtigung des Selbstbewusstseins. Es hat aber auch andere Auswirkungen auf Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit: Die Fortschreibung und Weiterentwicklung des Kompetenz-Inkompetenz-Nexus vollzieht sich nicht nur emotional, sondern auch habituell auf körperlicher Ebene.²³² Beide Ebenen sind zu thematisieren, um salutogene Prozesse gestalten zu können.

3.3 Die pädagogische Rolle „Welche Rolle und ich als Person?“

An dieser Stelle soll es darum gehen, den Pädagogen als Bestandteil eines Veränderungs- und Lernprozesses zu untersuchen. Alle Beteiligten, so auch der Pädagoge, haben gewisse Rollen, die in Selbst- und Fremdzuschreibungsprozessen entstehen und die in vorhandenen Machtstrukturen ausgefüllt und gelebt werden. Neben den mehr oder weniger ausgesprochenen eigenen Motivationen und den damit verbundenen Zielen, wird dem Pädagogen eine besondere Rolle zugesprochen. Sich der eigenen Rolle bewusst zu werden ist notwendig, um in transparenten dialogischen Verfahren inhaltliche Prozesse steuern, generieren und begleiten zu können.

Der Pädagoge kann verschiedene Rollen einnehmen: Als Referent, Lehrender, Auftragnehmer, Berater, Moderator, Prozessbegleiter, Coach, Therapeut und Klärungshelfer; als Pädagoge, Facilitator, Gastgeber, etc.. Je nach Gruppe, Anwendungsfeld und zeitlicher Verortung ist die Ausgangslage eine andere. Es gibt Gruppen, in denen die Lernmotivationen sehr unterschiedlich gelagert und der Prozess dementsprechend schneller oder langsamer zu gestalten ist. Es gibt Kontexte, in denen der „Interventionscharakter“ seitens des Auftraggebers oder seitens der Gesellschaft klar umrissen ist und es einer methodisch-didaktischen Vorbereitung bedarf. Es gibt Kontexte, die eine große „Freiwilligkeit“ beinhalten. Allen gemeinsam bleibt, dass die Grundannahmen des systemisch-konstruktivistischen Arbeitens gewahrt werden. Letztlich entscheidet dies über die „erfolgreiche“ Durchführung. Um selbsttätiges Lernen zu ermöglichen und freizusetzen, ist je nach Lage eine Selbstzurücknahme des Pädagogen unabdingbar. Der Pädagoge muss die Machtstrukturen innerhalb der Beziehungen und den Inhalt transparent machen. Die

²²⁹ Vgl. Beierlein (2014) und ihre Ausführungen zur politischen Psychologie.

²³⁰ Vgl. Lersch (2013).

²³¹ Vgl. Langermeyer (2013) und sein Bezug auf Dewe (2010).

²³² Vgl. Langermeyer (2013) S. 20f. und Schneider/Stern (2010) und die psychosoziale Dynamik aus kognitionspsychologischer Sicht.

Selbstzuschreibung der Rolle, die der Pädagoge dann vornimmt, ist öffentlich zu machen. Drei Blickwinkel können dabei helfen:

- a) Die professionelle Rolle und die damit einhergehende Methodik und Didaktik im Anwendungsfeld mit den spezifischen Themen: Die Rollendefinition des Pädagogen beispielsweise als Moderator ist eng mit der charakteristischen methodisch-didaktischen Kompetenz verbunden, die ihn in pädagogischen Bezügen prozessfähig machen soll.
- b) In der Arbeitsweise kann sich der Pädagoge bei einer Moderation oder der Begleitung eines Prozesses zum Beispiel zwischen den Modellen Einzel-, Team- oder Co-Moderation entscheiden.
- c) Als Mensch und Gegenüber: Letztendlich ist neben der Rollendefinition der Pädagoge immer auch Mensch. Wichtige Charakteristika sind seine Gefühle, Motivationen und Interessen und die sich daraus ergebenden Beziehungen.²³³

Der Pädagoge hat in seiner professionellen Rolle, die er einnimmt und die ihm zugeschrieben wird, eine Definitionsmacht. Diese Definitionsmacht muss im Prozess diskursfähig bleiben und bedarf einer Bestimmung. Dabei kommt es auf die verschiedenen Aspekte und Rahmenbedingungen an. Je nach Struktur und Arbeitsfeld sind Rollenmerkmale zu unterscheiden. Die Anteile und Machtverhältnisse und die zugesprochene gesellschaftliche Funktion und Rolle als immer vorhandene Grenze sind dabei zu beachten.

3.3.1 Die Rollenverteilung und -definition in den Anwendungsfeldern mit ihren spezifischen Themen

In pädagogischen Kontexten werden unterschiedlichste Begrifflichkeiten verwendet, um die Rolle des Pädagogen zu definieren und zu beschreiben. Um einen Einblick in die Vielfalt zu gewähren, werden an dieser Stelle verschiedene Perspektiven eingenommen, um eine Auswahl bereitzustellen und anschließend zu untersuchen. In einer interaktionistischen, konstruktivistischen Theorie müssen wir gleichzeitig mit der Rollendefinition eine Beziehungsdefinition vornehmen. Diese hat große beziehungsweise grundlegende Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Beteiligten.

Die Rolle des Pädagogen kann aufgrund verschiedener Aspekte unterschiedlich definiert werden:

- a. Anwendungsfeld
- b. Thematisch-inhaltlicher Schwerpunkt
- c. Teilnehmer bzw. Auftraggeber und deren Motivationslage – die Definition des Kontextes

²³³ Vgl. dazu auch Reich (2008) S. 178.

a) Anwendungsfeld

Je nach Anwendungsfeld sind verschiedene Rollendefinitionen möglich, die mit einer sprachlichen Zuschreibung einhergehen. Im Feld der Partizipation, der Organisationsbeziehungsweise Unternehmensberatung wird auf der einen Seite vom Moderator oder Berater gesprochen. Auf der anderen Seite werden die Begriffe „Kunde“ oder „Teilnehmer“ verwendet, da diese am ehesten den Merkmalen der Prozesssteuerung, dem Grad des Dialoges in Sachfragen, der Eigenständigkeit des Lernalers sowie der Wechselseitigkeit auf der Beziehungs- und Inhaltsebene beziehungsweise der methodisch-didaktischen Kompetenz entsprechen.²³⁴ Im Rahmen beruflicher Bildung ist die Erwartungshaltung bei einer „PC-Schulung“ weitaus höher auf der Ebene des Inhaltes und damit die Rollendefinition des „Referenten“ folgerichtig im Sprachgebrauch und des kulturellen Kontextes. Die berufliche Bildung ist im Vergleich zur politischen und kulturellen Bildung in den letzten Jahrzehnten immer weiter im Bereich der Erwachsenenbildung in den Vordergrund gerückt. Der Coach unterstützt dagegen im betrieblichen Kontext, ohne allzu sehr die tiefen Ebenen des Individuums zu thematisieren, die dem therapeutischen Kontext zuzuschreiben sind. Der Moderator schließlich ist nicht primär inhaltlich tätig, sondern begleitet den Prozess einer „Umstrukturierung“ eines Betriebes oder den Leitbildprozess einer Organisation. Der Klärungshelfer oder Mediator ist in Bereichen der Konfliktmoderation tätig, bei der per Definition die Teilnehmenden diesen Kontext auch so bestimmen und eine mehr oder weniger klare Konfliktsituation offenbar ist. Bei all diesen unterschiedlichen Rollendefinitionen, die im Rahmen der Konstruktivistischen Werkstattarbeit eingenommen werden können, bleiben die allgemeinen Prinzipien und Grundsätze gewahrt. In allen Bereichen wird nach den gleichen Prinzipien und anhand des Ablaufmodells gearbeitet. Sie mündet letztlich in eine dialogische, offene Grundhaltung, die vom Pädagogen einzunehmen ist.²³⁵

b) Thematisch-inhaltlicher Schwerpunkt

In der Konstruktivistischen Werkstattarbeit wird ein klassischer „Lehrplan“ verlassen. Deswegen wird mit einer Ziel- und Auftragsabfrage mit den Teilnehmern die Verantwortung an die Teilnehmer in den Raum der gemeinsamen Verständigung zurückgetragen. Dies erlaubt eine Eigenständigkeit des Lernalers und lässt ihn Erfinder seiner eigenen Wirklichkeit werden.²³⁶ Die Aufgabe des Pädagogen besteht darin, die Gruppe, die Organisation oder die vorhandene Einheit als Ganzes arbeitsfähig zu halten. Der Moderator als Bestandteil und Beteiligter im Prozess nimmt dabei „explizit inhaltlich“ keine Stellung zum Thema. Er spiegelt, was in den Teilnehmern selbst steckt, oder er gibt methodische Hilfestellungen. Oder er bringt den Inhalt in einer offenen dialogischen Form

²³⁴ Schulz von Thun und Thomann (1988) sprechen unter anderem vom Gesprächs- oder Klärungshelfer. Mücke (1998) lässt die unterschiedlichsten Definitionen (Berater, Therapeut, Auftragnehmer etc.) zu, Rahm (1995) spricht für die Gestaltberatung von Therapeut oder Berater. Es ist vom Kontext abhängig, welche Definition verwendet wird. Dies lässt sich anhand der unterschiedlichsten Anwendungsfelder, Imaginationen und Zielvorstellungen immer wieder neu diskutieren.

²³⁵ Vgl. dazu die Grundlagen bei Reich (2008) und als Beispiel im Anwendungsfeld Schule und Elternarbeit: Schopp (2013) im Kontext der Stärkung von Eltern im schulischen Kontext und die Entwicklung einer dialogischen Haltung.

²³⁶ Siehe dazu auch „Karussell des Selbst und des Anderen“ nach Reich (2008).

über offene komplexitätserweiternde Fragen und bei Bedarf über seine persönliche Einschätzung ein. Hierbei ist es möglich, Impulse oder Expertisen didaktisch einzubauen. Diese dienen der selbsttätigen Konstruktion aller Beteiligten. Der Grad der Notwendigkeit, sich mit dem zu bearbeitenden Inhalt auszukennen, schwankt je nach Anwendungsfeld und Thematik. In einem Vermittlungskontext und bei gleichzeitiger Erwartungshaltung seitens des Auftraggebers und der Teilnehmer hinsichtlich einer inhaltlichen Erweiterung und Entwicklung eines Themas, kann sich der Moderator einer Fachdidaktik bedienen und auch Inhalte vermitteln. Dabei ist aber nicht alleine der „Lehrplan“ leitend. Auch die Handlungskompetenz bzw. der Zuwachs an Handlungskompetenz der Teilnehmer und deren Reflexion hinsichtlich der Erweiterung einer Entscheidungskompetenz und inhaltlichen Kompetenz spielt eine wichtige Rolle. Wenn der Teilnehmer für sich selbst einen Erkenntnisgewinn hat und dieser z.B. aus Sicht des „Auftraggebers“ oder des „Schülers“ selbst im Rahmen eines Lerntagebuches auch evident und abbildbar ist, so war der Prozess auf inhaltlicher Sicht erfolgreich.

c) Teilnehmer und der Kontext (bzw. Auftraggeber und/oder Struktur)

Im Mittelpunkt steht der Teilnehmer mit seinen Vorstellungen, Kräften, Motivationen und Ressourcen.²³⁷ Diese Sichtweise hebt die Eigenständigkeit aus systemischer Sicht hervor. Es beinhaltet eine Wechselseitigkeit der Beziehung.

Ein wesentlicher Punkt ist die Tatsache, dass Auftraggeber und Teilnehmer außer in wenigen Kontexten wie beispielsweise der individuellen freiwilligen Beratung (wobei es auch dort eventuell einen weiteren „heimlichen“ Auftraggeber gibt) nicht identisch sind. Doch treffen auf die Arbeit mit dem Auftraggeber die gleichen Prinzipien zu wie auf die Arbeit mit den Teilnehmern. Er darf nicht die Rolle eines Klägers haben, der beschuldigt, es besser weiß oder Ähnliches. Er muss als Bestandteil des Gesamtsystems gesehen werden.²³⁸ Dieser Punkt ist zu beachten, wenn hier von Teilnehmern gesprochen wird. Auch der Auftraggeber ist ein Teilnehmer dieses Systems. Diese Blickwinkelerweiterung zu gewährleisten, um zu nachhaltigen Entscheidungen zu kommen, ist Aufgabe des Pädagogen. Bei der Schaffung der Voraussetzungen für einen sinnvollen Prozess nimmt der Auftraggeber oder „heimliche Auftraggeber“ eine wichtige Stellung ein und muss entsprechend einbezogen werden. Darauf wird bei der Entwicklung eines didaktischen Ablaufmodells noch eingegangen werden müssen. Alle Teilnehmer einer Konstruktivistischen Werkstatt müssen als ein eigenständiges System verstanden werden, das sich mit dem Moderator in Wechselbeziehung begibt. Dass gerade im Bereich des Auftraggebers bzw. den impliziten und geheimen „Aufträgen“ durch die Struktur den Prozessen Grenzen gesetzt werden, ist offenbar. Wie aber werden diese Grenzen innerhalb des Prozesses thematisiert und bearbeitbar gemacht? Welche Lernerfahrungen resultieren daraus und wie ist die Haltung des Pädagogen dazu?

²³⁷ Schulz von Thun und Thomann (1988) sprechen von Gastgeber und Regisseur. Mücke (1995) spricht vom Wechselpartner und hält die Klassifizierungen Klient, Kläger, Klient, Patient und Kunde für möglich. Aber auch er spricht in seinen Ausführungen mehrheitlich vom Kunden, um die eigenständige, selbstbestimmte Position zu verdeutlichen. Beim Open Space, der Theorie U oder anderen Großgruppenmethoden wird vom Facilitator gesprochen.

²³⁸ Vgl. dazu die Ausführungen in „Triade der Begehren“, „Ziel und Auftrag“ und „Zwangskontext“.

3.3.2 Rollendifferenzierung und Teamarbeit

Pädagogische Lernprozesse lassen sich im Team im Prinzip immer sinnvoller gestalten und begleiten, als alleine zu arbeiten. Der Vorteil liegt darin, dass dadurch eine Komplexitätssteigerung und Perspektivenvielfalt und eine Stärkung der Prozesssteuerungskompetenz stattfindet. Andererseits sind Rollendifferenzierungen nach innen sicherlich auch aus strategischen Gründen sinnvoll einzusetzen, gehen aber mit einem erhöhten Verständigungsbedarf einher.

Die obige Unterscheidung bezieht sich sowohl auf die Anzahl der Moderatoren, Pädagogen oder auch Professionen als auch auf die Positionen und Blickwinkel, die der Einzelne in einem Team einnehmen kann. Die Vielfalt der Blickwinkel in einem Prozess soll hier am Beispiel von Moderation gezeigt werden. Wie eingangs angedeutet, kann diese Multiperspektivität dann auf andere Rollen bzw. multiprofessionelle Teams in ihren Gesetzmäßigkeiten übertragen werden.

Die Teammoderation ist eine Moderation in einem Team von zwei bis drei oder auch mehr Moderatoren. Die Aufgaben können variiert und den anstehenden Zielen entsprechend angepasst werden. Eine mögliche Aufgabenteilung kann sein, dass die erste Person die Moderation, also den Kontakt zu den Teilnehmern hält, wobei die zweite Person Visualisierungsaufgaben, Beobachtungsaufgaben oder Einzelinterventionen übernehmen kann. Diese Aufteilung kann den ersten Moderator entlasten und die Möglichkeit geben, sich auf die Fragestellungen oder die methodischen Schritte zu konzentrieren. Bei komplexen Arbeitsschritten, in denen Visualisierung und Fragestellungen in einem engen, immer wieder zu ändernden Verhältnis stehen, birgt diese Aufteilung Probleme, da die beiden Moderatoren sich über die Ziele als auch über das methodische Vorgehen sehr genau absprechen müssen. Da empfiehlt sich eine alternative Möglichkeit der Aufgabenteilung. Der Erste kann die Moderation übernehmen, steht mit den Teilnehmern im direkten Kontakt, lenkt den Prozess und visualisiert gegebenenfalls gleichzeitig, während der zweite Moderator organisatorische Dinge übernimmt, wie z.B. Materialien, die gebraucht werden, zur Verfügung stellt, oder die oben erwähnte Einzelintervention oder beobachtende Rolle der Gruppendynamik übernimmt.

Ein besonderer Fall ist die Co-Moderation, da sie nicht eine quantitative, sondern auch eine vermeintlich qualitative Ebene einführt. Wurde die Team- oder Einzelmoderation an der Anzahl der Moderatoren oder Berater gemessen, so liegt der Fall bei einer Co-Moderation in einer vermeintlich qualitativen Form vor. Dies ist zumindest der Eindruck, den ein so vorgestelltes Team, sprich Moderator und Co-Moderator, bei den Teilnehmern erwecken kann. Hier stellt sich automatisch die Frage nach der Unterschiedlichkeit. Bei qualitativen Unterschieden unter den Moderatoren ist es ratsam, als Team aufzutreten und vor dem Prozess die unterschiedlichen Arbeitsbereiche oder Aufgaben, die die einzelnen Moderatoren übernehmen, zu klären, keine „Schieflage“ in der Teammoderation zu verursachen.²³⁹

²³⁹ Das Problem der Co-Moderation beschreibt Mücke (1998) S. 209 ebenfalls, wobei er die Situation anhand von Therapeut und Co-Therapeut erläutert. Dies lässt sich aber aufgrund meiner Erfahrung ebenso auf die Moderation übertragen. Diese Erfahrung ist zudem auch noch in anderen Bereichen gemacht worden, Vgl. Schulz v. Thun und Thomann (1988), Rahm (1995).

Beobachterrollen oder die Einführung vielfältiger Perspektiven durch interdisziplinäre, multiprofessionelle Teams sind in komplexen Steuerungsprozessen sinnvoll und erlauben viable Begleitungen. Diese Teams sind bei Projekten und größeren Prozessen mittels „Steuerungsgruppen“ mit konzeptionellen, strategischen und koordinierenden Aufgaben sinnvoll. Aber auch in Gruppen, die inhaltlich und organisatorisch keine Entwicklungsmöglichkeiten sehen, kann man durch *reflecting teams* oder einen Supervisor, eine dritte Sicht einschalten, die den Prozess von außen beobachtet, um mögliche Fehlentwicklungen oder Dilemmata zu vermeiden und den Prozess wieder in Gang zu setzen. Dies gilt vor allem bei sehr schwierigen Prozessen mit hohem Konfliktpotenzial oder komplexen Beziehungsgeflechten.²⁴⁰

3.3.3 Der Moderator als Teil des Systems

Beziehungen gestalten sich im Miteinander, im Austausch und in der Begegnung. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den Pädagogen nicht nur in seiner Rolle als Moderator zu sehen. In der Begegnung treffen zwei Individuen mit all ihren Erfahrungen, Vorstellungen und ihrem Begehren aufeinander. Das beinhaltet auch eine möglichst authentische Auseinandersetzung zweier Ichs. An dieser Stelle soll es um die Betrachtung und Auseinandersetzung mit der eigenen Person gehen, die in pädagogischen Prozessen auf andere Menschen trifft.

Der Pädagoge ist Teil des Systems, sowohl auf der Inhaltsebene als auch auf der Beziehungsebene. Hier besteht die in der systemisch-konstruktivistischen Sicht geforderte „Von-Mensch-zu-Mensch-Haltung“. In jeder pädagogischen Situation ist er gleichzeitig immer noch Mensch. Ihm muss es gut gehen, er muss auf sich achten. Er muss authentisch sein, darf sich nicht selbst verleugnen und muss auf seine physische und psychische Belastbarkeit achten. Auch er ist ein Mensch mit bestimmten Eigenschaften und Wertorientierungen, die ihn zu dem machen, was er ist. Erst wenn der Moderator sich selbst kennt, kann er offen in die Werkstatt hineingehen, um schlichtend, konstruktiv motivierend und mit ständiger hochgradiger Präsenz die Gruppe auf ihrem Weg zu begleiten. Wenn er seine eigenen Grenzen verletzt, wirkt sich dies indirekt auch auf die Arbeit der Gruppe aus. Es ist also notwendig, diese Ebene nicht zu vernachlässigen bzw. offen in den pädagogischen Prozess mit einzubinden und deutlich zu machen. Er kann, soll und muss genauso auf sich achten, wie er es von den Teilnehmern verlangt. Er soll sich Pausen nehmen, wenn für ihn eine Pause angebracht ist. Unmut und Gefühle sind wichtig und sollten sogar für den weiteren Prozess genutzt werden.²⁴¹

Formen wie Supervision und kollegiale Beratung müssen genutzt werden, um als ganze Person arbeiten zu können und blinde Flecken immer wieder beleuchten zu können.

Selbstwertgefühl und Wertschätzung sind von entscheidender Bedeutung, mit selbstkritischer Sicht und Toleranz geprägt, um für Neues offen und empathisch dem Vergangenen gegenüber zu sein. Sich dem Anderen wertschätzend gegenüber und doch fordernd zu verhalten.

²⁴⁰ Vgl. dazu auch Witschi (1998) S. 85f.

²⁴¹ Vgl. dazu den Umgang mit Widerständen in Kapitel 3.1.

Merkmale einer Persönlichkeitsstruktur, die es aus konstruktivistischer Sicht auszubilden gilt, sind:²⁴²

1. Neugierde
2. Kreativität
3. Dialogische Kommunikation
4. Selbstreflexivität
5. Kritikfähigkeit
6. Dialogische Haltung im Spannungsverhältnis zwischen Wahrheiten (Umgang mit Paradoxien und Vielfalt)
7. Toleranz
8. Fragende Haltung nach innen und außen
9. Selbstwert
10. Ambivalenz, Selbstbetrachtung, Kritik, gegen Ignoranz und Intoleranz

In einer personen-, individuen- und lebensspannenorientierten Pädagogik kommt gerade der Person, dem Menschen – besser gesagt dem Blickwinkel und der Selbstvergewisserung seines eigenen Ichs, der Selbstwirksamkeit – eine wichtige Rolle zu. Sie ist der treibende Motor mit allen seinen Überzeugungen und Fehlbarkeiten, die es einzubringen gilt. Dies sind die Parallelen und der „Nährboden“ für eine gefundene und immer wieder neu zu bestimmenden Rolle.

3.3.4 Der Moderator, seine Haltung im Prozess und die Wichtigkeit der Beziehungsebene

Der Pädagoge übernimmt zwar Verantwortung für einen Prozess, ist gleichzeitig aber nicht für alles, was passiert, verantwortlich.²⁴³ Und dennoch muss der Pädagoge nach dem Leitbild handeln: „Der Erfolg einer Intervention hängt von der inneren Verfassung des Intervenierenden ab.“²⁴⁴

Die erfahrbare Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen sind im Rahmen der U-Theorie von Scharmer²⁴⁵ und einer interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik als zentral zu betrachten. In der U-Theorie beschreibt Scharmer einen Prozess zwischen Aufmerksamkeit und Strukturbildung, worauf im Rahmen dieser Arbeit noch näher eingegangen wird. An dieser Stelle geht es um die Beschreibung der Haltung des Pädagogen im Prozess. Dabei werden unterschiedliche Aspekte und Ebenen zusammen gedacht, die sowohl das Individuum, die Struktur und die Interaktion mit Aspekten der

²⁴² Vgl. Reich (2008) S. 21 f.

²⁴³ Vgl. dazu auch das Thema Haltung und Rollenverständnis (Reich 2008) in einer Konstruktivistischen Didaktik.

²⁴⁴ Siehe dazu Schneiderei (2011) Folie „innere Verfassung“, der sich dabei auf Scharmer (2007) bezieht

²⁴⁵ Vgl. dazu Scharmer (2007, 2010a, 2013) und Schneiderei (2011).

Aufmerksamkeit verbinden. Scharmers Prinzipien werden auf Englisch zitiert und anschließend konstruktivistisch übersetzt.²⁴⁶

„Practice the U – don’t preach it.“ Practice heißt Praxis und nicht Theorie. Damit ist vielmehr eine Haltung und eine erfahrungsorientierte Herangehensweise beschrieben.

„Become a black belt observer and listener.“ Diesem Punkt liegt die Begrifflichkeit der Aufmerksamkeit zugrunde. Beobachtung und Zuhören sind wichtiger als Bewertung und Kontrolle.

„Connect to your intention and [...] operate as an instrument.“ Mit dem eigenen Ziel und das eigene Begehren immer vor Augen ist die Grundhaltung dafür, sich als Instrument für den Prozess zu verstehen mit den übergeordneten Zielen. Man selbst ist Teil eines großen Ganzen.

„When reality opens up, be fully present with it – and then act from the NOW.“ Wenn der Moment kommt, sei deiner eigenen Persönlichkeit immer gewahr und agiere aus dem Hier und Jetzt heraus und nicht aus einem abstrakten theoretischen Hintergrund und Ziel.

„Follow Your Heart: Do what you love, love what you do.“ „Always be in dialogue with the universe.“ Pädagogische Prozesse sind immer auch Herzensangelegenheiten, wenn Sie erfolgreich für die Gruppe, aber auch für den Einzelnen durchgeführt werden wollen. Ohne diese Imagination als Motor dieser Herzensangelegenheit ist Lernen in Gesamtheit nicht möglich. Dabei ist, wie Scharmer es beschreibt, als „universe“ der Kontext immer auch mit zu denken.²⁴⁷

„Create a level 4 holding space supporting your journey.“ „Balance your talking-doing ratio.“ Das Verhältnis zwischen Sprache und dem Handeln als Erfahrungsräume muss ausgewogen sein. Der Raum des Erlebens für das prozesshafte gemeinsame Entwickeln muss durch die Moderation geschaffen und gehalten werden.

„Identify the crack – the opening to the future – in organizations, society and self.“ Es muss Aufgabe eines sinnvollen Prozesses sein, im Verständigungsprozess den für den Einzelnen, die Gruppe oder aber auch für die nächst größere Entität die zentralen Problemfelder zu eruieren, gemeinsame Visionen und Antworten zu finden, zu erproben und erfahrbar zu machen.

Use different languages with different stakeholders – connect to them in terms of what they care about.“ Die unterschiedlichen Meinungen, oder aber in struktureller Hinsicht gesehen auch die Meinungsführer, müssen individuell auf der Beziehungsebene angesprochen und in einem gemeinsamen zielorientierten Prozess eingebunden werden.²⁴⁸

„If you want to change others, you need to meet them where they are and be open to be changed first.“ „Co-initiate through local leadership from the heart.“ Um sich mit anderen zu treffen, wo auch immer sie sind, ist die bei der Konstruktivistischen Werkstattarbeit

²⁴⁶ Siehe dazu Scharmer (2010b). In seiner Tagungs-Powerpoint Präsentation hat er alle Prinzipien in englischer Sprache zusammengefasst.

²⁴⁷ Vgl. dazu auch das Kapitel 4.4 und in diesem Zusammenhang den Aspekt der Solidarität fürs Ganze.

²⁴⁸ Vgl. Meyer/Häcker (2013) und Häcker (2013) zum Thema Community Organizing und der Aspekt der Vier-Augen-Gespräche.

schon besprochene entsprechende Haltung notwendig, sich authentisch und offen in den Prozess selbst zu begeben und sich eine entsprechende Portion Neugierde zu bewahren.

„Use sensing journeys that help people to see the system from the edges and use collective sensing mechanisms to see the system from the whole.“ Für selbst verantwortliche Entscheidungen des Individuums ist es notwendig, dass das Individuum in die Lage versetzt wird, sich selbst und den entsprechenden Kontext zu erfassen. Für eine Auseinandersetzung im Gesamten ist es notwendig, für die Gruppe die Komplexität des Themenfeldes einschließlich aller Konfliktfelder und Optionen zu erkennen.

„Create holding spaces that support the team at the top (and emerging leaders) to lead their individual and collective transformation journey.“ „Prototype by acting from the now and regular review cycles (support structures)“ Unterstützende Systeme und Evaluation sind bei langfristigen komplexen Prozessen notwendig und müssen strukturell eingebaut werden.

„Co-evolve the system by using the prototypes as seeds through linking micro- with macro-level leadership. Never give up. Never give up. You are not alone.“²⁴⁹ Die Visionen, Leitbilder müssen sowohl auf Mikro- als auch Makro-Ebene kommuniziert, verifiziert und als sinnvoll erachtet werden. Die regelmäßige Überprüfung, aber auch das Verständnis, dass Prozesse länger brauchen, als einem selber vielleicht lieb ist, ist unabdingbar, um eine Entwicklung zu ermöglichen. Die Verschränkung zwischen einzelnen Ebenen und deren Kommunikation sind wichtig, um den Gesamtprozess nicht zu gefährden.

Die hier beschriebene auf Achtsamkeit basierende Herangehensweise spielt im Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ als eine von acht zentralen Blickwinkeln und Fragestellungen eine Rolle. Die Persönlichkeit des Moderators und sein Selbstverständnis müssen im Sinne des „Karussell des Selbst und Anderen“²⁵⁰, das Spiel von Selbst- und Fremdbeobachtung und der Triade der Begehren, betrachtet werden. Das beinhaltet auch, dass der Kontext der Beziehungsebene und Kommunikation im Sinne einer interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik hervorgehoben werden muss. Dies geht mit Achtsamkeit, wie Scharmer sie in seinen Ausführungen beschrieben hat, einher. Allerdings spielen Wertschätzung und Solidarität auf Beziehungsebene in dem hier zugrunde liegenden Verständnis eine größere Rolle.

Daraus ergibt sich die Bestimmung der Beziehung. Die einseitig verlaufende Beziehungsdarstellung, wie sie zum Beispiel in der curricularen, fach- und inhaltszentrierten Lehrerbildung noch vorzufinden ist, löst sich auf. Macht innerhalb der Beziehung (beispielsweise durch Wissen auf der einen Seite und Unwissenheit auf der anderen Seite bei gleichzeitig von oben diktiertem Zielformulierung der Wissensvermittlung) wird dadurch nicht verschwinden, sondern muss reflektierbar gemacht werden. Die Beziehung bestimmt sich vielmehr aus einer wechselseitigen Beziehungswirklichkeit, die sich auf die Unterscheidung in der Inhalts- und Beziehungsebene bezieht. Je nach Arbeitsfeld und Kontext definiert sich aus tradierten Werten und Zuschreibungen auch eine andere Beziehungsdefinition, die wiederum unterschiedliche Grade des Dialoges auf den Ebenen

²⁴⁹ Vgl. Scharmer (2007) und www.presencing.com (01.06.2013).

²⁵⁰ Kapitel 4.3.1 und 3.2.1

des Inhaltes und der Beziehung zulassen. Beispielsweise ist im Rahmen eines Kontextes des lebenslangen Lernens mit Senioren ein komplexes Gebilde aus Erfahrungswissen, fachlichem Wissen, Empathie und gegenseitigem Respekt im Bereich der Beziehungsgestaltung vorzufinden, den es erfolgreich und viabel zu gestalten gilt.

Der Pädagoge ist immer auch gleichzeitig Mensch, und in bestimmten Anwendungsfeldern bleibt er dennoch der Experte mit dem Fachwissen. Diese beiden Faktoren sind wie ein Spannungsfeld, in das sich der Pädagoge begibt. Darin werden Transformationsprozesse gestaltet und Dialog und Wertschätzung als angenommene Maximen mit den einhergehenden Prinzipien bleiben bestehen.

Wertschätzung dem Thema und den Personen gegenüber ist Grundlage jedweden Prozesses. Diese Zuschreibung und dieses Erleben der Wertschätzung und Solidarität auf persönlicher Ebene erzeugt – neben der Tatsache, dass es die Grundlage menschlichen Zusammenlebens ist – ein Gefühl des hohen Selbstwertes. Diese Ich-Stärke ist Ziel pädagogischer Ansätze. Bei hohem Selbstwert fällt Kritik leichter. Bei Wertschätzung und Solidarität geht es nicht um „Gutheißen“ jedweder inhaltlichen Position oder jeder Handlung eines Individuums oder einer politischen Entscheidung. Der Begriff und die Diskussion über Toleranz bei Norbert Bobbio öffnen eindrucksvoll das Spannungsfeld und die Notwendigkeit des Dialoges.²⁵¹ Wertschätzung sich selbst gegenüber ist notwendiger Bestandteil der Ausbildung – aber auch des Menschwerdens. Wertschätzung und Respekt in den Prozessen walten und gedeihen zu lassen ist sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch der Ebene der Beziehungen notwendig. Diese Wertschätzung beinhaltet folgerichtig eine Teilnehmerorientierung, die sich wiederum in der Thematisierung des Themas äußert: Lernen zwischen „Ich soll und Ich will“ – eine notwendige systemische Didaktik ist Teilnehmer- bzw. Lernerorientiert.

3.3.5 Berufsidentität – Professionsreflexion

Die Entwicklung einer professionellen Identität ist notwendige Grundlage für die Arbeit in interdisziplinären Arbeitsfeldern. Die Selbstvergewisserung der eigenen Profession in Abgrenzung zu den anderen ermöglicht eine differenzierte Herangehensweise und eine konstruktive Zielfindung im Kontext spezifischer Arbeitsfelder. Die der pädagogischen Profession innewohnenden eigenen Ziele, Haltungen und Grundannahmen müssen gewahr sein, um im Klärungsfall eine konstruktive Auseinandersetzung mit den anderen Arbeitsfeldern und ihren Zielen gewährleisten zu können. Aus diesem Grund wird ein kurzer Abriss der derzeitigen Diskussion aus professionstheoretischer Sicht gegeben.

²⁵¹ Bobbio (1998) S. 87ff. Er spricht über die Frage der Durchsetzbarkeit von Toleranz in der Moderne, nachdem für ihn die Menschenrechte durch die UN und die internationale Übereinkunft den Status einer verbindlich vereinbarten Rechtsnorm faktisch erhält. Die Schwierigkeit der Durchsetzbarkeit und die Notwendigkeit des Dialoges im Spannungsfeld zwischen liberalem Individualismus und sozialer Gerechtigkeit ist vergleichbar mit der hier diskutierten Herangehensweise zum Spannungsverhältnis zwischen Wertschätzung und Solidarität. Dabei unterscheidet Bobbio zwischen positiver und negativer Toleranz: Er stellt der positiven Toleranz auf gleicher Ebene die negative Intoleranz gegenüber. Der negativen Toleranz (Nachsicht / Duldsamkeit gegenüber dem Bösen) stellt er die positive Intoleranz gegenüber (Strenge / Konsequenz / Standfestigkeit). Der Toleranzbegriff im positiven Sinne wird zur Abstraktion und wird für die Arbeit hier nur kontextual verwendbar. Dies geht einher mit Respekt, der auf dem individuell erworbenen Maßstab eigenen Handelns fußt.

Die Berufsidentität muss sich entwickeln und kann im Rahmen der Ausbildung nur theoretisch erarbeitet werden. Eine ausgebildete Berufsidentität lässt sich erst über Jahre konstruieren und unterliegt ebenfalls den oben genannten rekonstruktiven, dekonstruktiven und konstruktiven Anteilen und Beobachterstandpunkten. Der persönliche Kontext bestimmt die Professionsethik.²⁵² Dazu ist eine Reflexion unter folgenden Gesichtspunkten anzustreben sowie folgende Herangehensweisen bzw. Themen zu bearbeiten:

1. Biographie – Verständnis der eigenen (Berufs-)Biographie
2. Biographisches Arbeiten – als erfahrene Arbeitsweise und einsehbare Methode
3. Selbstreflexion beispielsweise in Form von Supervision²⁵³
4. Authentizität
5. Peergroup Reflexion²⁵⁴
6. Analysefähigkeit unter den Aspekten Macht, Rolle, Person, Kontext, blinde Flecke, Gesellschaft, etc.
7. Inhaltlichkeit und fachdidaktische Kompetenz

Die Beschäftigung mit diesen Themen erlaubt neben der fragenden Haltung nach innen und außen eine distanzierende Haltung sich selbst und dem Kontext gegenüber. Dies ermöglicht es, in den heutigen beruflichen Kontexten spezifische Antworten geben zu können, die im interdisziplinären Feld notwendig sind. Eine Abgrenzung bzw. eine professionsbezogene eigene Zielsetzung und Arbeitsweise ermöglicht klärende und transparente Machtverhältnisse. Diese erhöht die Entscheidungskompetenz in komplexen Fragestellungen im Team und in Strukturen, in denen Pädagogen tätig sind und sein können.²⁵⁵

Die professionsspezifische Diskursgemeinschaft der Erwachsenenbildner ist einem Generationenwechsel unterlegen. Um mit Weinberg zu sprechen: „Die Gründer räumen die Lehrstühle.“²⁵⁶ In den 70er-Jahren entstanden die ersten Lehrstühle und daraufhin eine Absicherung gegen Sparpläne. Der Verdienst ist die Schaffung einer Ordnung des fachspezifischen Wissens. Primäre Aufgaben waren in den 70er-Jahren die Themen: Lehren und Lernen, Lehrziele, Lehrinhalte, Gruppenprozesse. Zu kämpfen war mit Teilnehmerschwund und der Rekrutierung und Begleitung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Die Gründer waren Wissenssammler und Erkundungswissenschaftler. Die anstehende Professionalisierung erforderte eine Diskurskultur, die

²⁵² Beim Autor ist es die Ausbildung im Rahmen eines Studienganges Diplom-Pädagogik. Der Studiengang war die Antwort auf die Bildungsoffensive der 68er-Bewegung hinein in die Postmoderne mit ihren neuen Entwürfen und Identitäten.

²⁵³ Vgl. Kade/Seitter (2004).

²⁵⁴ Das Verständnis von eigener Gruppenzugehörigkeit, eine erarbeitete Haltung im Umgang mit Nähe und Distanz, reflexive professionstheoretische Sicht beim Umgang miteinander und bei der Verständigung in interdisziplinären Teams.

²⁵⁵ Fragende Haltung nach innen und außen, siehe auch Reich (2008) S. 75.

²⁵⁶ Vgl. Weinberg (2005).

auch eine Selbstreflexion erforderte. Interdisziplinäre Zusammenarbeit war und ist weiterhin notwendig, da sich die Erwachsenenbildung als Anwendungswissenschaft schon immer der anderen Wissenschaften bedienen musste.

Tippelt schreibt in seinem Handbuch²⁵⁷, dass es früher das „Feld des Lehrens und Lernens“ gab. Das hat sich bis heute zu einem neuen hoch differenzierten Bestand an „didaktisch-methodische(m) Wissen“ weiterentwickelt. „Ermöglichungsdidaktik“, „selbstgesteuertes Lernen“, die Erkenntnisse des interaktionistischen Konstruktivismus in Verbindung mit der Ausdifferenzierung des Bildungs- und Lernbegriffs zu Lernkulturen. Unter Berücksichtigung zunehmender Pluralisierung der Lernbiographien folgt eine Pluralisierung der Lerndidaktiken, die mehr als notwendig ist, um im Feld arbeiten zu können.

„Abschließend ergibt sich: Die Erwachsenenbildung stellt sich nach 35 Jahren als eine mikro- und makrodidaktische Handlungsmöglichkeiten explorierende sozialempirisch unterlegte Erziehungswissenschaft dar.“²⁵⁸

„Weiterhin fehlt ein auf Unterscheidung und Zusammenarbeit orientierter kontinuierlicher Diskurs der Erwachsenenpädagogik nicht nur mit den so genannten Bezugswissenschaften Psychologie und Soziologie, sondern auch mit der Sozialpädagogik und der Ethnologie.“²⁵⁹

Hinsichtlich des Bildungsadressaten, um einen Begriff aus der traditionellen Bildungsprogrammatik zu bemühen, sei hier Horst Siebert mit seinen Ausführungen zur Lernberatung und zum selbstgesteuerten Lernen²⁶⁰ herangezogen. In seinem Bezug zur lernerorientierten „Ermöglichungsdidaktik“ beinhaltet demnach Bildung als Querschnittsaufgabe immer auch den Aspekt der Lernberatung. Dies ist eine Beobachterperspektive zweiter Ordnung. Bildung begleitet einen Menschen, in seinem eigenen Willen voranzukommen.

Lernhandeln kann demnach unterteilt werden in: a) mentale trainierbare Operation, b) Lernen als Ermöglichung erfolgreichen Handelns und c) akzidentelles, zum Teil unbewusstes Erfahrungslernen „en passant“. Lehre wird damit zur Lernhilfe – Beobachtungssensibilität wird zur zentralen pädagogischen Kompetenz.

Dazu gehört Selbstbeobachtung, Beobachtungsrelativität der Lehrinhalte, Beobachtung der Lernenden. Lernberatung wird zur Querschnittsaufgabe jedes pädagogischen Prozesses. Sie firmieren in Ermöglichungsdidaktik/Transformation, Selbstvergewisserung sowie Selbstreflexion.

Diese professionstheoretischen Diskurse und Entwicklungen wurden auch schon im Kapitel 1 zum Thema Wandel der Lernkulturen aufgegriffen. An dieser Stelle aber geht es darum, mittels der Geschichte der Erwachsenenbildung eine professionelle Selbstvergewisserung anzuregen. Es gilt auch, zu zeigen, dass gerade in der Pädagogik und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im praktischen Feld eine Beachtung der

²⁵⁷ siehe Tippelt (2004) S. 30

²⁵⁸ ders. S. 30

²⁵⁹ ders. S. 30

²⁶⁰ Vgl. Siebert (2000).

Interdisziplinarität auf keinen Fall vernachlässigt werden darf. Auf der Basis dieser Ausführungen wird klar, dass der Blick über den Tellerrand notwendig ist, um beispielsweise mit dem eigenen Ziel nach Ermöglichung selbsttätigen Lernens eine Erweiterung der eigenen Professionssicht einhergeht. Die Suche nach professionsübergreifenden Lösungen ist notwendig. Soziale Arbeit, politische Bildung, interkulturelle Bildung, Psychologie, Soziologie und Wohlfahrts- und Organisationswissenschaften, etc. werden dann zu Partnern oder zumindest zu voneinander abhängigen Beteiligten. Idealerweise werden daraufhin auch in diesem Spannungsfeld größtmögliche gemeinsame Ziele entworfen. Der interaktionistische Konstruktivismus und die hier ausgebreitete konstruktivistische Werkstatt bieten ideale Voraussetzungen und ein entsprechendes Rahmenkonzept, diesen Diskurs zu führen und für alle Beteiligten in einen sinnvollen und zielführenden Prozess zu bringen.

3.3.6 Konstruktivisten – Akteure, Teilnehmer und Beobachter und ihre Rollen – „Wer ist was?“

Akteure, Teilnehmer und Beobachter stellen drei Rollen und Perspektiven dar, die in einer Interaktion zu unterscheiden sind. In einer konstruktivistischen Didaktik helfen sie, Prozesse zu strukturieren. Diese drei Rollen sind wichtig, um Perspektivenvielfalt zu ermöglichen und zu erreichen, aber auch Austausch, Auseinandersetzung und Konfliktlösung in Prozessen konstruktiv zu begleiten. Ziel ist es, selbsttätiges Lernen zu ermöglichen, sich als Akteur wahrzunehmen und Selbstwirksamkeit zu erleben. Sich als Teilnehmer eines Prozesses wahrzunehmen und mitgenommen zu werden und als konstruktiver Beobachter den Prozess zu bereichern.²⁶¹

In jeglichen Prozessen spielen vor allem diese drei unterschiedlichen Positionen eine wesentliche Rolle.

- a. Akteure sind in einem konstruktivistischen Sinn diejenigen, die sich selbst als aktiv in einem Prozess wahrnehmen und einbringen.
- b. Teilnehmer sind Beteiligte an einem Prozess. Sie sind zu einem gewählten Zeitpunkt direkter „Empfänger“, denen etwas widerfährt.
- c. Beobachter sind diejenigen, die ein Geschehen verfolgen, beobachten und wahrnehmen.

Diese Unterscheidung hilft, die eigene Position besser zu bestimmen, die eigenen Anteile klarer zu sehen und schlussfolgernde Notwendigkeiten besser bestimmen zu können. In einem Sozialtraining mit Jugendlichen beispielsweise lassen sich daraus unterschiedliche Zielrichtungen benennen (Zivilcourage, Mediation, Selbstbehauptung, Aggression). Dass diese Positionen nicht statisch sind, sondern vielmehr ständig zirkulieren, ist evident. Es ist wie beim „Karussell des Selbst und des Anderen“²⁶². Jeder ist immer auch das andere, selbst wenn sich jemand als „Nichtbeteiligter“ definiert und zum Beispiel nichts sagt, ist er aus der Sicht der anderen sehr wohl beteiligt. Er kann nicht nicht beteiligt sein.²⁶³

²⁶¹ Vgl. Reich (2008) S. 164ff.

²⁶² Reich (1996) und sein „Karussell des Selbst und des Anderen“.

²⁶³ Vgl. dazu auch Paul Watzlawick (1996) und seine Aussage, dass man nicht nicht kommunizieren kann.

3.3.7 Perspektivenvielfalt oder auch Konflikte, Probleme und die dritte Sicht

Es gibt in Verständigungsprozessen kein Richtig und kein Falsch. Ziel ist es, das gemeinsame Verständnis zu erreichen, das in einem Konsens und/oder markierten Dissens fußt und/oder endet – beides muss möglich sein. Und wenn keine weitere Notwendigkeit besteht, kann dieser Konsens/Dissens auch bestehen bleiben. Oder aber aufgrund der Definitionsmacht wird für die bestehende Gruppe zum derzeitigen Zeitpunkt etwas definiert, bis eine weitere Absprache auf Inhaltsebene erfolgt oder aber diese Definition inhaltlich erneuert wird.

Ein Konflikt auf der Beziehungsebene ist aus systemischer Sicht ein Interpunktionsproblem, auf inhaltlicher Ebene ist es ein Interessens-, bzw. Verständniskonflikt. Meist spielt die Beziehungsebene eine größere Rolle, als es den Anschein macht. Konflikte sind für die Konstruktivistische Werkstattarbeit, wie unter dem Kapitel „Systemische Interventionen“ beschrieben, sozial definiert. Erst wenn eine Person aus dem System die Tatsache als Problem definiert, kann es zum Konflikt kommen.

Neben der persönlichen und sozialen Kompetenz des Moderators, mit Konflikten umgehen zu können, ist es notwendig, eine methodisch-didaktische Kompetenz zu erwerben. Diese ermöglicht ihm, sowohl inhaltliche Konflikte methodisch aufarbeiten zu können, Räume für Beziehungen zu schaffen, als auch Beziehungskommunikation in Konfliktsituationen zu ermöglichen. Hier sind z.B. Methoden von Wichtigkeit, wie zirkuläres Fragen oder Skulpturenbau.

Konflikte im System der Konstruktivistischen Werkstatt können grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen liegen, die sich wie folgt unterscheiden:

- a. Konflikte zwischen den Teilnehmern
- b. Konflikte zwischen den Teilnehmern und dem Moderator
- c. Konflikte zwischen dem Auftraggeber und dem Moderator²⁶⁴

Eine Mischform ist jederzeit auch möglich, bzw. auf unterschiedlichen Ebenen lassen sich auch unterschiedliche Konfliktlinien erkennen.

Auf jeder dieser Ebenen ist es zudem notwendig, zwischen der Inhalts- und der Beziehungsebene zu differenzieren. Hierbei ist zu beachten, dass Konflikte zwischen Teilnehmern und dem Moderator in komplexen Situationen häufig nur mit Hilfe von reflecting teams, einer Supervision oder eines Metabeobachters geklärt werden können. Supervision und reflecting teams sind Methoden, die zur Bewältigung und Unterstützung des Prozesses durch Impulse von außen, durch Perspektivwechsel oder die dritte Sicht herangezogen werden können.

Bei besonders schwierigen Gruppen oder komplexen Zusammenhängen und Prozessen kann es sinnvoll sein, neben der Moderation und den Teilnehmern eine ständige dritte

²⁶⁴ Vgl. dazu bei Klärung von Konflikten in allen drei Varianten hilft die Beachtung und Thematisierung der „Triade der Begehren“.

Perspektive während des Prozesses einzurichten. Sei es nun Supervision oder auch ein reflecting team, bestehend aus einem Moderator und/oder Teilnehmern.

Eine andere Form neben den Problem- und Konfliktfeldern innerhalb eines Prozesses spielt die dritte Sicht durch Coaching, kollegiale Beratung oder auch Supervision für den Pädagogen. Hier befindet sich der Pädagoge innerhalb eines erweiterten Kontextes der Konstruktivistischen Werkstatt. In diesen Zusammenhängen wird die eigene Reflexion seiner Person, seiner Situation, den Anforderungen, die an ihn herangetragen werden, ermöglicht. Sie ist für eine effektive Arbeit unumgänglich, um nicht selbst in bestimmte Verhaltensfallen zu tappen.

Hierbei gilt grundsätzlich der Satz: Reflexion vor Bewertung bei gleichzeitiger hoher Selbst- und Fremdbeobachtung. Eine Sensibilität auf der Ebene der Emotionen und eine grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft, diese zu thematisieren.²⁶⁵

3.4 Grundsätze für eine konstruktivistische Didaktik – „Selbsttätiges Lernen!?“

In diesem Kapitel werden Grundsätze für die konstruktivistische Didaktik unter dem Hauptziel „Selbsttätiges Lernen“ behandelt. Die Lernprozesse lassen sich anhand von sechs Beobachtungsmöglichkeiten und Perspektiven beschreiben: Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion als grundsätzliche Unterscheidungsperspektiven sowie die Unterscheidung in die Ebenen der Imagination, des Symbolischen und des Realen. Da die Konstruktivistische Werkstattarbeit auf interaktionistischem und kultursensiblen Grundlagen beruht, ist die Unterscheidung auf der Beziehungs- und der Sachebene in reale Begegnungen, Repräsentation und Diskurse nötig. Da eine Didaktik ohne Methodik nicht zu denken ist, wird im letzten Teil überlegt werden müssen, welche Methoden für die Konstruktivistische Werkstattarbeit am sinnvollsten sind. Hierbei ist es hilfreich die Methode und deren Charakter als systemisch, pragmatisch, und konstruktiv zu begreifen. Die Auseinandersetzung und Interaktion in pädagogischen Prozessen und die Auswahl der Methoden in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern zu gewährleisten und zu gestalten, ist letztlich Grundlage für eines aus innerer Motivation heraus entstandenen eigenen Lernprozesses. Mit größtmöglicher Übertragung von Selbstverantwortung und damit entstehender erfahrbarer Selbstwirksamkeit.

Dieses Kapitel ist maßgeblich geprägt von den Theorien Reichs und seinen Ausführungen hinsichtlich einer interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik.²⁶⁶

Ziel ist die Entwicklung von einer Lehr-Lerndidaktik zu einer lernorientierten Didaktik, die auch die Wünsche und Notwendigkeiten auf Seiten der Lerner ernst nimmt. Die Folgen sind ein hohes Maß an Methodenkompetenz, genauer eine große Bandbreite an Methoden. Noch wichtiger ist die Fähigkeit, mit den Lernern gemeinsam diese Methoden auszuwählen und anzuwenden. Dabei sind die Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, dem Flow Learning, und der intrinsischen Motivation von großer Bedeutung.

²⁶⁵ Siehe zum Thema „Reflexion vor Bewertung“ auch Reich (2008) S. 84.

²⁶⁶ Reich (1996, 1998a, 1998b, 2004, 2008).

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist.“²⁶⁷

Ziel und Zweck von Didaktik muss sein, zu hinterfragen, was wohl die Intention von einem Rahmenplan sein soll, was als Regel sinnvoll ist, ob etwas Sinn macht.²⁶⁸ Was können wir damit anfangen? Welcher Sinn ergibt sich für uns? Welche Regeln gelten für uns? Macht es Sinn, Regeln zu übernehmen oder gar neue zu erfinden?

Je mehr Wissen, umso unschärfer die Urteile, je mehr Wissen, umso mehr weiß man, dass Bildung begrenzt ist – daraus ergibt sich eine „Ästhetik des Unwissens im Wissen“ und ein Abgrenzungsprozess im Sinne einer Sorge um sich als Abgrenzungstendenzen (Habitus, Status, Anerkennung). Dabei sei Reichs Bildungsbegriffsaspekt hier noch einmal kurz genannt.²⁶⁹

a) „Negative Bildung“

Keine Ansammlung von Gütern, sondern Ergebnisse von in Strukturen selbstständig erarbeiteten Konstruktionen.

b) „Fortschritt durch Bildung“

Bildung kann auch neue Hierarchien produzieren und alte festigen – Bildung ist kein Garant für Fortschritt.

c) „Ambivalente Bildung“

Der Didaktiker muss immer auch Ironiker seiner Sache und Person sein, da Bildung immer ambivalent ist.

d) „Mindestmaß an Bildung“

Bildung bedeutet, ein Mindestmaß an Verständigung zu ermöglichen in aller Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und Vielfalt bei Beachtung von den Diskursen der Macht und Wahrheit.

e) „Bildung als Verständigung“

Reflexion und Dialog – Bildung auch als Aushandlung und Neupositionierung. Viabilität als Mittel und Ziel.

Innerhalb der Konstruktivistischen Werkstattarbeit werden alte „Grabenkämpfe“ zwischen lerntheoretischen und bildungstheoretischen Diskursen beigelegt, da beide in ihrer Betrachtungsweise begrenzt sind. Die Lerntheorie ist zu stark auf das Individuum begrenzt und die Bildungstheorie konnte zu wenig auf die Prozesse eingehen. Wenn die formulierten gesellschaftlichen Anforderungen in der Praxis übergangen werden, ist es genauso kontraproduktiv, die Lernmotivationen von Teilnehmern zu übergehen. Dies erzeugt die Notwendigkeit, auf allen Ebenen ein dialogisches Verständnis anzuregen.

²⁶⁷ Siehe Reich (2008) S. 95.

²⁶⁸ Vgl. dazu Kapitel 1 „Wandel der Lernkultur und Deweys critical approach for personal and social growth“ in Garrison/Neubert/Reich (2016).

²⁶⁹ Vgl. Reich (2008) S. 98ff.

Dabei kann Lernen im Spannungsfeld zwischen „Ich soll und ich will“ beschrieben werden.²⁷⁰

Die grundsätzliche Unterscheidung ist sowohl der interpersonellen als auch der intrapersonellen Spannung geschuldet, in der sich der Mensch befindet. Es gibt Wünsche und Anforderungen, die meist nicht in Einklang zu bringen sind. Dieses Spannungsverhältnis äußert sich in einem Begehren oder einer Anforderung, die intrapersonell aufbereitet werden muss.

3.4.1 Sechs Beobachtungsmöglichkeiten

Der Konstruktivismus geht immer von Beobachterpositionen aus, die den Blick eines Beobachters lenken. Hier sollen sechs Beobachtungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Sie teilen sich in zwei verschiedene Ebenen: Einerseits sind es die drei verschiedenen Denk- und Handlungsweisen der Rekonstruktion, der Dekonstruktion und der Konstruktion. Andererseits lassen sich die drei Beobachterstandpunkte des Symbolischen, des Imaginären und des Realen unterscheiden.

Re-, De-, Konstruktion

Die hier aufgeführten drei Beobachterperspektiven stammen nach Reich aus der Erkenntnistheorie.²⁷¹ Er nennt sie u. a. „drei Denk- und Handlungsweisen“.²⁷² Es sind die Perspektiven Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion. Diese drei grundlegend verschiedenen Konstruktionsprozesse verlaufen zirkulär.

Rekonstruktion

„Wir sind Entdecker unserer Wirklichkeit, unserer Lebenswelt und unserer Verständigungsgemeinschaft.“²⁷³

Die Rekonstruktion ist eine Art Entdeckungsprozess. Erkenntnistheoretisch ist die Rekonstruktion eine konstruktive Aufnahme. Dieser Schritt ist eine Übernahme, ein Nachentdecken von Gedanken, Wissen und Handlungsweisen. Psychologisch gesehen steht dieser Prozess in engem Zusammenhang mit der in Kapitel 1 dargestellten Lebenswelt und der Verständigungsgemeinschaft. In Beziehung zu anderen können zum Beispiel Gedanken anderer entdeckt werden.

²⁷⁰ Vgl. Reich (2008) S. 56f.

²⁷¹ Reich (1996) S. 118ff.

²⁷² Reich (1996) S. 119.

²⁷³ Reich (1996) S. 119.

Dekonstruktion

„Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttärner unserer Wirklichkeit!“²⁷⁴

Der Mensch ist „Verstörer“²⁷⁵ seiner Wirklichkeit. Aus konstruktivistischer Perspektive sind es neue Blickwinkel oder Beobachterpositionen. Dekonstruktion ist die Öffnung der eingeschränkten Weltsicht zugunsten einer komplexen Vielfältigkeit. Es ist das Entdecken, dass es auch noch ganz andere Beobachterpositionen gibt, was den Blickwinkel verändert. Es fördert die Einsicht, dass eine komplexere Sichtweise zugelassen werden muss, denn die Sichtweise eines Beobachters ist nur eine von vielen.²⁷⁶ Im Alltag erscheint diese Sicht zum Beispiel als Phantasie, Kreativität oder auch Kritik, Ironie oder Satire gegen Gewohnheitsbildungen mit Mut zur Lücke und zu Neuem. Erfolg nur mittels einer gewissen Kurzsichtigkeit: Mit Blick zurück auf unsere Erfahrung, der Verstörungen in die Zukunft vertrauend, blickend: Auch dort wird nicht alles bleiben, wie es war.

Konstruktion

„Wir sind Erfinder unserer Wirklichkeit.“²⁷⁷

Mit der grundlegenden Einsicht, dass Menschen sich in einem selbständigen Konstruktionsprozess ihre Weltsicht erarbeiten, gewinnt dieser Aspekt der drei grundlegenden Denk- und Handlungsweisen eine große Bedeutung. Hier wird dem Individuum Macht und Verantwortung für seine Gedanken, Gefühle und Handlungsweisen zuteil. Es bildet sich eine Selbstständigkeit im Erkenntnisprozess. Ziel muss es sein, selbst zu erfahren, auszuprobieren und zu experimentieren und dabei die Verantwortung dafür zu übernehmen.²⁷⁸

Diese drei Denk- und Handlungsmuster stehen in einem ständigen Wechselspiel und können nicht voneinander losgelöst betrachtet werden. Das Modell ist zirkulär zu verstehen. Alle drei Denk- und Handlungsweisen spielen zusammen, der Beobachter kann sich daraus nicht lösen. Es sind Perspektiven, die ein Beobachter einnimmt: Ein Kind beispielsweise rekonstruiert die Welt mit seiner Kultur, seinen Mustern und Verhaltensweisen. Ein Kabarettist sitzt auf dem Stuhl der Dekonstruktion, wenn er Gedanken in einen für den Beobachter „ungewohnten“ Zusammenhang bringt, den Blickwinkel verschiebt und den Zuschauer mit seinen Perspektiven zum Lachen bringt. Der Stuhl der Konstruktion kann durch einen Schaffenden besetzt werden. Es kann das Konstruieren eines Kunstwerks durch den von seiner Idee in den Bann gezogenen Künstler sein, der damit seine Gefühle und Imaginationen in eine symbolische Form bringt.

²⁷⁴ Reich (1996) S. 121. Er greift in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Dekonstruktivismus, wie er bei Derrida beschrieben wird, zurück. Vgl. dazu Bennington/Derrida (1994).

²⁷⁵ Die Verstörung ist ein von Reich übernommener Begriff, siehe dazu auch Reich (1996).

²⁷⁶ Vgl. hierzu auch Foucault (1978) S. 8. Er wird von Francois Ewald im Vorwort als „vagabundierender Denker“ beschrieben: „Foucault greift niemanden an. Wenn er an aktuellen Auseinandersetzungen teilnimmt, dann niemals frontal, an einem in den Kategorien des Wissens zuweisbaren Platz, sondern immer auf Distanz, indem er Ironie und fröhlicher Wissenschaft eine bestimmte Kunst des Ausweichens anwendet. Überall dabei, ist der doch immer anderswo, dort, wo man ihn nicht erwartet. schwer greifbar und flüchtig.“

²⁷⁷ Reich (1996) S. 119.

²⁷⁸ Vgl. Reich (1996) S. 119f.

Für den konstruktivistischen Ansatz lassen sich Postulate aus den bisher gemachten Gedanken zu den drei Denkmustern ziehen, die in der pädagogischen Praxis anzuwenden sind.²⁷⁹ Zuvor sollen drei weitere Beobachtungsmöglichkeiten eingeführt werden.

Das Imaginäre, das Symbolische und das Reale

Diese Blickwinkel hat Reich in seiner systemisch-konstruktivistischen Pädagogik eingeführt und dargelegt.

Das Imaginäre

Der Mensch ist von Gefühlen geleitet, von Motivationen, von seiner Seele. Diese Ebene nennt Reich das Imaginäre. Die Geisteswissenschaften (wie die Psychologie, die Pädagogik und die Philosophie) versuchen seit jeher, dieses Innere des Menschen zu fassen – oder aber sie umgehen die Frage nach ihr.²⁸⁰ Diese Imaginationen stellen aber den Motor für den Menschen dar, aktiv zu werden.

Das Symbolische

Der Mensch mit seinen Imaginationen lebt in einer Welt, die ihn umgibt. Es sind Dinge wie Häuser, Pflanzen und Tiere. Es sind aber auch Regeln, Gedanken und Werte, über die sich die Menschen verständigen können. Diese Welt ist das Symbolische. Das Medium unserer Kommunikation ist in der Regel die Sprache. Auch sie ist ein Teil der Symbolwelt. Symbolisch ist somit alles das, was den Menschen an Kultur und Natur umgibt.

Das Reale

²⁷⁹ Vgl. dazu Reich (1996) Kapitel 5, S. 122ff.

²⁸⁰ Ein Gespräch mit Prof. Dr. Johannes Wickert am 12.12.1999 an der Universität zu Köln: In diesem Gespräch ging es um die Frage nach der Legitimation und dem Erkenntnisgewinn der Wissenschaften – hier vor allem der Psychologie – bei der Beantwortung der Frage nach der Seele des Menschen. Die Feststellung war, dass die Wissenschaften, wenn sie es mit Menschen und ihren Imaginationen zu tun haben, immer an einen Punkt kommen, an dem sie so etwas wie eine „Black Box“ einführen (Vgl. dazu auch Watzlawick [1990, S. 45]). Der Seele des Menschen ist mit der Wissenschaft nicht beizukommen. Es ist die Frage nach einer Sicherheit, die gesucht wird, die aber nicht gegeben werden kann. Und doch wird nach ihr immer wieder verlangt. Für die pädagogische Praxis hat dies Konsequenzen, die auch Reich beschrieben hat (1998a und 1998b). Auch in dieser Arbeit werden vermeintliche Sicherheiten, Konzepte, Theorien aufgestellt, die einen Rahmen für die pädagogische Praxis erstellen, handlungsweisend zu lenken. Sie sind richtig und doch auch wieder nicht, denn es könnte auch ganz anders sein.

Das Reale ist das, was in das symbolische oder imaginäre System von außen eindringt.²⁸¹ Das Reale ist das Unberechenbare, was uns immer wieder einholt, was unsere Sicht verstört, unsere symbolischen und imaginären Welten verändert und uns damit auch herausfordert.

Das Reale ist aber nicht identisch mit der Realität. Das Reale ist das uns auf einer symbolischen oder imaginären Ebene Bekannte.

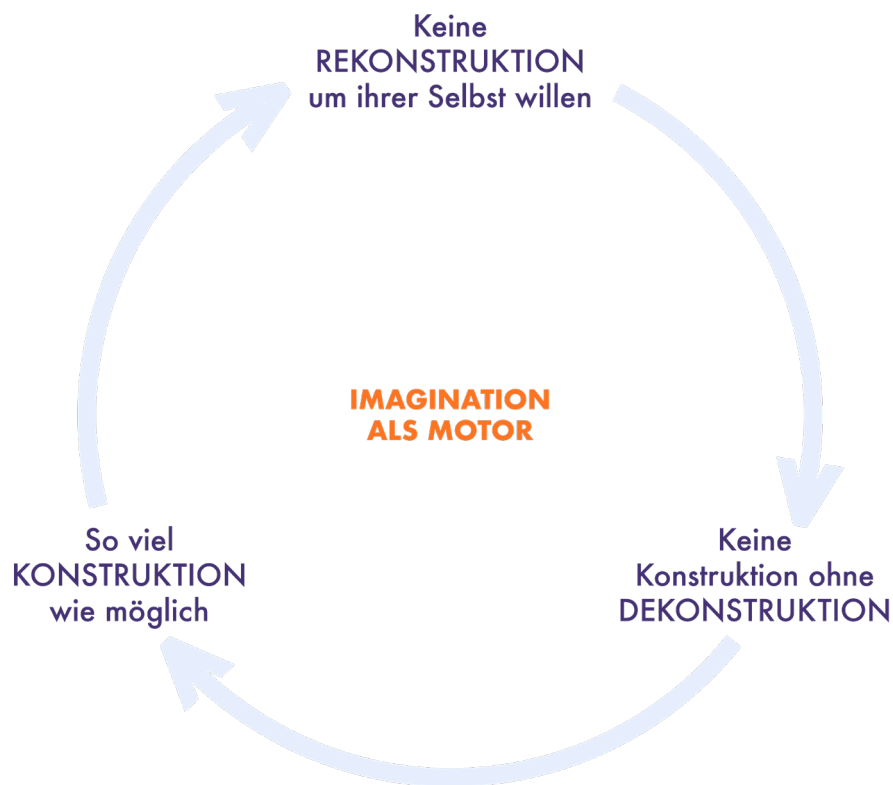


Abb. 6 Folgen für die Pädagogik – Re-, De- und Konstruktion und das Arbeiten auf imaginärer Ebene

²⁸¹ Siehe dazu Reich (1996) Kapitel 4, S. 71ff.

„So viel Konstruktion wie möglich!“²⁸²

Die eigenständige Aneignung durch Experimentieren oder die eigene Erfahrung ist mit dem Äquilibrationsprinzip von Piaget beschrieben und hat in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Vorrang. Der Lerneffekt ist dann am höchsten, wenn der Lernende mit Motivation selbstständig Erfahrungen sammeln kann.²⁸³ Aufgrund der unterschiedlichen Beobachervielfalt kann für einen Fremdbeobachter ein Lernergebnis auch nur als ein Rekonstruieren erscheinen. Aber für das jeweilige Subjekt kann es eine konstruktive Leistung sein. Dieses eigenständige Erarbeiten ist dann gegeben, wenn der Lerner für seine Lebenswelt eine Relevanz des zu bearbeitenden „Problems“ erkennt. Daraus ergibt sich dann eine echte Motivation, die ein Lernen mit langfristigen Folgen einleitet und bei der der Lerner als ein produktives Selbst erlebt.²⁸⁴

„Keine Rekonstruktionen um ihrer selbst willen!“²⁸⁵

Rekonstruktionen sind ein für das Subjekt konstruktiver Prozess der Übernahme von Wissen, Gedanken, etc. Für das Subjekt ist es eine Art Entdeckungsreise. Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik kann an diesem Punkt nicht stehenbleiben. Der Lerner, wenn er langfristig und nicht beispielsweise nur für Prüfungen lernen soll, muss selbst aktiv werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Aber innerhalb dieses Ansatzes wird deutlich, dass Rekonstruktionen sehr wohl notwendig sind. Sie sind aber nur unter der Prämisse zu akzeptieren, dass damit auch weiter gearbeitet wird und eigenständige Konstruktionen ermöglicht werden. Dies trifft zum Beispiel dann zu, wenn die Rekonstruktion ein vom Subjekt gewollter Schritt ist, um einem weitergehenden Problem zu begegnen und eigenständige konstruktive Lösungsmöglichkeiten erarbeiten zu können. Die Entscheidung, sich bestimmte Dinge anzueignen, wird sich dann einstellen, wenn ein Team bei der Erarbeitung eines Projektes merkt, dass es sich bestimmtes Wissen aneignen muss, um das gesteckte Ziel weiterhin verfolgen zu können.²⁸⁶

²⁸² Reich (1996) S. 122

²⁸³ Vgl. dazu den Begriff der intrinsischen Motivation in der Entwicklungspsychologie, Oerter/Montada (1998).

²⁸⁴ Siehe dazu Montada in Oerter/Montada (1998) S. 558. Montada nennt die Erziehungsideologie Piagets eine konstruktivistische, in dem sich das Individuum in Interaktion mit der Umwelt nach dem Äquilibrationskonzept selbsttätig eine Neuordnung oder Umstrukturierung seiner Welt vornimmt. Dieser Prozess wird aber einseitig und nur auf der kognitiven Ebene gesehen. Somit ist dies eine Selbstgestaltungstheorie in Abgrenzung zu exogenistischen, endogenistischen und interaktionistischen Theorien (siehe S. 7) Letztere hat Reich (1998a und 1998b) entfaltet. Hier stehen Subjekte mit der Umwelt in wechselseitiger Beziehung.

²⁸⁵ Reich (1996) S. 133

²⁸⁶ Oerter/Montada (1998) S. 57 ff. Die Psychologen sprechen von Sozialisation. „Um den Umfang dessen zu ermessen, was wir Sozialisation nennen, stelle man sich vor, was ein Mensch aus einer fremden Kultur oder einer vergangenen Epoche lernen müsste, um in unserer Kultur zu leben. [...] Sozialisation erfolgt durch Anleitung und Anforderung, Information und Belehrung, durch Beobachtung und Nachahmung von Vorbildern, durch Strafen und Belohnungen usw.“ Vgl. auch Schneewind (1994). Sie führen aber auch hier eine interaktionistische Sichtweise mit dem Ziel der „Entwicklung einer persönlichen Identität“ ein, die über die einfache Übernahme von z.B. Werten hinausgeht. Diese Entwicklungen in der Entwicklungspsychologie weisen vermehrt in die Richtung interaktionistischer

„Keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen!“²⁸⁷

Die Dekonstruktion ist das, was voranbringt, Lücken in unserem Wissen offenbart und Eingefahrenes aus dem Ruder laufen lässt. Es macht Unmögliches möglich und ist das, was unseren Blickwinkel verändert. In pädagogischen Prozessen ist es die Kritik, die Ironie oder Satire, die Kreativität, Phantasie oder Verrücktheit oder nur der Fremdbeobachter, der uns von außen betrachtet. Es ist die Öffnung der für uns so vermeintlich sicheren Welt mit ihren festen, wahren Erkenntnissen. Der Dekonstruktivist ist der Unangenehme in einer Gruppe, der diese aber auch mit seinen Ideen weiterbringt. Die Dekonstruktion ist notwendig, um nicht bei einer Rekonstruktion stehenzubleiben. Um selbständig konstruieren zu können, ist es notwendig, neue Sichtweisen, Ideen, Gedanken zu entwickeln, die zu neuen Konstruktionen führen. In der Schule ist die Ebene der Dekonstruktion z.B. viel zu wenig vorhanden. Der Unterricht in der Schule ist primär auf die Wissensvermittlung ausgerichtet, die Dekonstruktion wird übergangen. Es wird hiermit der Schwerpunkt auf die Rekonstruktion gelegt und die Konstruktion, das eigenständige Erfahren von Welt, wird kaum ermöglicht.

Die Imagination als Motor für pädagogische Prozesse

Die Imagination, die Welt der Gefühle in Abgrenzung zum Symbolischen, ist eine Welt der Begehren und Motivationen. Sie gilt es für pädagogische Situationen zu nutzen.

Wir brauchen in pädagogischen Prozessen die symbolische Ebene, um uns unserer Unterschiedlichkeit im Denken und Fühlen zu vergewissern. Dies ist die Voraussetzung für geplantes Handeln. Aber ohne den Blick auf das Imaginäre, das Offenbaren von Gefühlen oder Motivationen, das Kommunizieren über unsere Gefühle oder Begehren, kann es keinen sinnvollen pädagogischen Prozess geben. Deshalb ist es notwendig, diese Seite in pädagogischen Prozessen zu einem zentralen Thema zu machen, ohne sich im Inneren zu verlieren. Sich über die symbolische Ebene der eigenen Begrenzungen zu vergewissern oder die eigenen blinden Flecke zu erkennen, die uns durch das Reale aufgezeigt werden, gilt es zu beachten.²⁸⁸

Ansätze. Vgl. dazu Mead/Reich, auf deren Kommunikationsmodell hier unter der Beziehungswelt näher eingegangen wird.

²⁸⁷ Reich (1996) S. 140

²⁸⁸ Vgl. Reich (1996) S. 71–108. Was eine Pädagogik berücksichtigen soll: Symbolwelten, Imaginationen und reale Ereignisse.

3.4.2 Realbegegnungen, Repräsentationen und Diskurse

Kersten Reich²⁸⁹ hat diese drei Blickwinkel eingeführt, um unterschiedliche Grade der Auseinandersetzung in Verschränkung mit der Erfahrungsebene zu beschreiben. Dabei sind Beziehungen, Thema und Inhalt und die im Kontext liegenden Strukturmerkmale zu unterscheiden.²⁹⁰

In der Konstruktivistischen Werkstattarbeit ist dabei auf eine Ausgewogenheit und je nach Situation in einem Prozess der eine oder andere Aspekt hervorzuheben, beziehungsweise zu initiieren oder aber abzufragen und diese Perspektive einzuführen. Gerade in einer Prozessbeschreibung hilft dies,²⁹¹ um Auseinandersetzung und Handlungsfähigkeit, fußend auf persönlich motivierter Weltdeutung, zu erlangen.

a) Realbegegnungen

Sie sind geprägt von einer sinnlichen Gewissheit zwischen Subjekt und Objekt. Sie finden in der Lebenswelt auf einer symbolisch/imaginären Ebene statt. Das Ziel ist, möglichst viele sinnliche Erfahrungen und experiences zu erlangen, zumindest aber den Erkenntnisprozess an diesen zu orientieren und zu verankern, diese als Ausgangspunkt zu nehmen. Bedeutung erlangen die Erfahrungen durch den Gebrauch und den Kontext. Auszuleben sind auf dieser Ebene Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchung und Experiment. Die Erfahrungen in Kombination mit den menschlichen Lernimpulsen sind: unmittelbar, direkt, konkret und sinnlich. Realbegegnungen werden zu Ereignissen und sind dann zu beschreiben.

„[...] wie Aha Effekte(n), spontanes Lernen, Vielfalt von Gegenständen/Situationen oder Ereignissen, die Spontaneität von kommunikativen Verhaltensweisen, usw.“²⁹²

Realbegegnungen benötigen einen Beziehungskontext, um relevant werden zu können. Dort entstehen in Verständigungsgemeinschaften die nötigen Momente, um die Schönheit zu erkennen, das feine kulturelle Spiel der Unterschiede zu entdecken. Aus diesem Blickwinkel lassen sich didaktische Konsequenzen formulieren: Doppelte Wahrnehmung mit sinnlicher Gewissheit einerseits und Kränkung durch kulturell erworbene Perspektiven und Voraussetzungen andererseits. Es gilt, diesen Reizen nachzugeben, um an das Imaginäre zu kommen und andererseits keine „Abbildung“ damit zu verbinden und aufbauen zu wollen. Es ist eine Kränkung notwendig. Sprachlich müssen wir einwandfrei bleiben: Z.B.: Bitte lesen Sie den Text und erklären, was der Autor wohl damit sagen möchte. (Nicht was die Wirklichkeit sagen möchte).

²⁸⁹ Vgl. Reich (2008) S. 142–164.

²⁹⁰ Vgl. dazu auch Schäffter (2001, 2014). Hierbei die Unterscheidung in lineare Transformation, zielbestimmte Transformation, zieloffene Transformation, reflexive Transformation.

²⁹¹ Vgl. dazu das Kapitel „Wo befinden wir uns?“. In Anlehnung an die Theorie U verhilft die Unterscheidung, den Prozess zu steuern.

²⁹² Siehe Reich (2008) S. 147ff. und ebd. S. 148, wo er Hegel anführt: „[...] bringt das hier angesprochene Verhältnis von sinnlicher Gewissheit und Wahrheit eines Ereignisses auf den Punkt, wenn er sagt, dass die sinnliche Gewissheit die reichste Erkenntnis sei, aber eben auch die ärmste und abstrakteste Wahrheit darstelle.“

b) Repräsentationen

Repräsentationen sind Konventionen und geregelte Dialoge. Sie beinhalten zusätzlich zur Realbegegnung die Verständigungsgemeinschaft: Subjekt – Verständigungsgemeinschaft – Objekt.

Das Unmittelbare wird in eine mittelbare Vermittlung verwandelt. Und das direkte Erleben wird in einen formalen Kontext versetzt. Konkretes Erleben wird in Abstraktion überführt. Konventionen dürfen hinterfragt und kritisiert werden. Grundsätzlich sind die „Ich-will“-Anteile größer geworden gegenüber den „Ich-soll“-Anteilen. Es wird die Sinnhaftigkeit von Konventionen in bestimmten Bereichen nicht infrage gestellt (zum Beispiel im Straßenverkehr). Die grundsätzliche Verschiebung bedeutet aber für die Didaktik eindeutig, dass Konventionen in Lernkontexten sehr viel vielfältiger und auch unklarer und damit problembehafteter werden können. Die didaktische Konsequenz: Didaktik muss partizipativer ausgerichtet werden.²⁹³ Sie muss mit Abfragen und Rückkoppelungen arbeiten, bzw. Auswahlmechanismen und Entscheidungen und auch Wege derselben ermöglichen und aufzeigen.

c) Reflexionen

Reflexionen sind Diskurse und offene Dialoge. Sie beinhalten Interaktionen zwischen Subjekt und Verständigungsgemeinschaft (1) und Verständigungsgemeinschaft (2), Verständigungsgemeinschaft (3) etc. und gleichzeitig aber auch dem Objekt.

Diskurse sind einerseits Gedankenaustausch, aber auch wissenschaftliche Schulen, die miteinander in Wettstreit treten. Diese unterschiedlichen Verständigungsgemeinschaften befinden sich in einem konstruktivistischen Sinne in Diskursen als eine Art der symbolischen Ordnung, die zugleich Bedeutung bezeichnet (Dispositive der Macht), aus welchen Gründen diese Ordnung bestehen soll (inklusive unbewusster Aspekte, Beziehungen und Macht).²⁹⁴

Die didaktische Konsequenz aus den vorgenannten drei Unterscheidungen besteht in Folgendem: Didaktik muss für Transparenz sorgen, um dem Teilnehmer größtmöglichen Einblick in die Voraussetzungen und Regeln des Kontextes zu geben. Auf der Ebene des Lernens ermöglicht diese Haltung aber auch ein Wachsen in diskursiven Lernverständnissen. Voraussetzung ist ein offener Dialog. Anpassung an die Möglichkeiten des Teilnehmers ist die große Kunst des Didaktikers. Dabei ist ein diskursives Verständnis leitend.

²⁹³ Zum Beispiel in der Kinder- und Jugendhilfe mittels Sprecherinnenräten und Vetorecht.

²⁹⁴ Vgl. dazu auch die Arbeiten Foucaults und seine Genealogien und Geschichtsschreibungen in Verbindung mit seiner Entwicklung des Dispositivs der Macht.

3.4.3 Methoden und Didaktik – „Welche Methode ist viabel?“

Im Kompetenzprofil des Moderators stecken neben den sozialen Kompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit auch seine methodischen und didaktischen Kompetenzen, die Mittel zur Steuerung eines wie auch immer gearteten Prozesses. Die grundlegenden Überlegungen von einer Lehr-Lernsituation zu einer lernorientierten Didaktik sind bereits an anderer Stelle eingeführt worden. Sie sollen hier aber noch einmal genannt werden, da sie die Person und auch die Profession des Pädagogen im Speziellen ausmachen. Didaktik ist vielfach unterbewertet, macht es aber aus, Prozesse sinnvoll gestalten zu können.²⁹⁵

Kersten Reich hat eine Einteilung in systemisch, pragmatisch und konstruktiv vorgenommen. Diese drei Grundannahmen sind eine Folgerung aus der Notwendigkeit, Methoden unter drei Perspektiven auszuwählen, zu reflektieren und einzusetzen. Zugrunde liegt eine grundsätzliche Neubestimmung in der Didaktik, die den Lerner in die didaktischen Überlegungen mit einbezieht.

Systemisch

Methoden müssen systemisch sein. Das heißt, sie müssen komplexe Konstruktionen zulassen, Kommunikation auf Inhalts- und Beziehungsebene ermöglichen, dekonstruktive Anteile beinhalten und eine dritte Sicht einführen können. Dabei sind die Blickwinkel zu erweitern, systemische Beziehungsarbeit zu ermöglichen, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist und auf Austausch und konstruktiver Konfliktlösung beruht.

Nach Reich ist die Beziehungsebene Grundlage jeglicher Didaktik. Für alle Beteiligten ist es notwendig, einen hohen Selbstwert zu erzeugen, und dies kann nur über die Beziehung laufen. Die Aufgabe muss damit sein, eine wechselseitige Wertschätzung als Grundlage der Beziehung zu installieren. In einer systemischen Sichtweise ist Polarität hervorzuheben, Kommunikationsmuster sind zu beachten und Macht ist zu thematisieren. Die Frage nach Zuschreibungen und Interpunktion sind zu stellen, um Entwicklungsprozesse auf der kommunikativen Ebene begleiten zu können. Dabei ist der Vorzug bei der Beachtung der Beziehungsseite, dass sich die Chancen der gegenseitigen Wertschätzung entwickeln können. Die eigene Veränderungsfähigkeit kann dabei wahrgenommen werden. Dies ist die Grundlage für Reflexion. Diese Wertschätzung sich und anderen gegenüber in einen intakten authentischen Prozess münden zu lassen, wäre die Frucht.

²⁹⁵ Vgl. dazu Reich (2008) und seine grundsätzlichen Überlegungen zu den Gründen, dass Didaktik im Allgemeinen zu einer nicht beachteten Disziplin werden. Dazu gehören die Entwicklung der Fachdidaktiken, die Macht der Fachwissenschaften und die ungleiche Verteilung von Geldern beispielsweise im universitären Bereich.

Pragmatisch

Pragmatische Methoden sind erfahrungsorientierte Methoden (zum Beispiel aus der Erlebnispädagogik), die das Lernen beim Tun ermöglichen – Learning by doing mit experience mit einem hohen Praxiswert, der an die Lebenswelt des Lernenden anknüpft. Auf der systemischen Ebene haben wir die Bedeutung der Beziehung hervorgehoben. Auf der pragmatischen Ebene ist die Partizipation und Interaktion mit einem hohen Stellenwert der „Erfahrbarkeit“ von Wissen und Imaginationen hervorzuheben.

Die Ausführungen von Reich fußen auf der pragmatischen Wende nach Dewey. Erfahrung, experience, sind Quelle, Ziel und Kriterium unserer geistigen und lernenden Aktivität. Der Bezug zur eigenen Erfahrung, die Ermöglichung der Erfahrung und dem innewohnenden Wachstum (growth), finden innerhalb von Kontexten statt. Learning by doing in der eigenen Lebenswelt. Dabei spielen die Interaktionen mit den Prinzipien der Freiheit und Partizipation, wie sie auch schon in Kapitel 1 hervorgehoben wurden, zentrale Rollen. Die Interaktion zwingt den Blick auf das Soziale und die Verständigungsgemeinschaft, die Konstruktion der Lebenswelt.²⁹⁶

Konstruktiv

Die konstruktive Ebene hebt die Konstruktivität an Prozessen hervor, die der Didaktiker unterstützen muss, zuzüglich der systemischen Beziehungsgestaltung und der pragmatisch-partizipativen Herangehensweise. Konstruktivität soll visionäre Aspekte mit Förderungswillen und viabler Methodenkompetenz verbinden. Es muss dem Teilnehmer, dem Gegenüber nützen und diesen weiterbringen. Die Konstruktion verbindet sich und mündet in: Fangen bei dir selbst an, sei dein eigener Chairman, erkenne deine persönlichen Ressourcen. Liebe, was du tust und tu, was du liebst: Du bist Erfinder dieser Welt.

Ebenen methodischen Handelns in pädagogischen Prozessen

Bei den Ebenen methodischen Handelns in pädagogischen Prozessen müssen wir zwei unterschiedliche Blickwinkel einnehmen. A: Die Ebenen, auf der der Pädagoge sein Handeln ausrichtet, um seine didaktischen Ziele zu verfolgen und abzusichern. B: Die Klärung der inhaltlichen Ebene, auf der sich der Verständigungsprozess gerade befindet oder befinden sollte: Um was geht es?“ Die von Siebert eingeführten fünf verschiedenen Ebenen ermöglichen eine erste Unterscheidung. Reich hat eine andere Herangehensweise gewählt. Beide sollen hier vorgestellt werden.

²⁹⁶ Vgl. Kapitel 1.

a) Siebert hat fünf verschiedene Ebenen des didaktischen Handelns identifiziert:²⁹⁷

- Bildungspolitik
- Institutionsdidaktik
- Fachbereichsdidaktik
- Seminarplanung
- Lehr-/Lernsituation

b) Reich hat folgende Ebenen didaktischen Handelns herausgearbeitet:²⁹⁸

- Elementare Planung
- Ganzheitliche Planung
- Situative Planungsreflexion

Unterscheidung in Handlungsstufen und Handlungsebenen

Zur Verortung des Inhalts hilft die in den vorhergehenden Kapiteln vorgenommene Unterscheidung in struktureller und inhaltlicher Hinsicht. Dabei werden unter anderem folgende Ebenen berührt: Person, Persönlichkeitsentwicklung, Austausch, Konflikttransformation, Struktur, Organisation, Gesellschaft etc.. Rückkopplung und Transparenz und eine gemeinsame Verständigung über die Ebene, auf der jetzt gerade verhandelt wird, findet unter dem Begriff „Plan und Verständigung“ statt. Mit dieser Begrifflichkeit aus der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und systemischen Therapie, sollte eine Übertragung auf beispielsweise außerschulische Jugendbildungskontexte, partizipative Verfahren in Unternehmen, kommunale Entwicklungsprozesse, Konfliktmoderation etc. stattfinden. Die Schwierigkeit besteht darin, methodisch die Teilnehmer im Prozess einerseits die Grenzen erlebbar und spürbar zu machen und nichtsdestotrotz unter Berücksichtigung der Aufrechterhaltung der eigenen Selbstwirksamkeit Visionen zu entwickeln, die Entwicklungspotenziale beinhalten. Dazu verhelfen die von Reich und Siebert eingeführten didaktischen Ebenen, um mit den Teilnehmern gemeinsam eine Verortung und Bearbeitung zu gewährleisten. Die Auswahl der Methode orientiert sich an systemischen, pragmatischen und konstruktiven Kriterien.

Methodische und didaktische Handlungsfähigkeit

Diese Unterscheidungen helfen, didaktisch handlungsfähig zu sein und die im Sinne der Konstruktivistischen Werkstattarbeit zu entwickelnde Impuls/Konstruktions-, Prozess-

²⁹⁷ Vgl. Siebert (1997).

²⁹⁸ Vgl. Reich (2008) S. 238ff.

und Transformationskompetenz zu erlangen. Der Pädagoge soll auf didaktischer Ebene seine ethische Haltung, sein Problembewusstsein, sein Wissen und seine Kompetenz entsprechend entwickeln. Diese Kategorien auf einer interaktionistisch-konstruktivistischen Grundlage orientieren sich an folgenden Punkten:

Selbsttätigkeit des Lernenden

Rekonstruktive, dekonstruktive und konstruktive Aspekte

Beziehungskommunikation

Methodenvielfalt

Imaginationen

Didaktische Kompetenz: Pragmatisch, systemisch, konstruktiv

Haltung und Rollenverständnis

Das didaktische Know-how beinhaltet die Beherrschung von Methoden. Ein didaktisches Ziel in der konkreten pädagogischen Situation ist, die Selbsttätigkeit des Lernenden zu erreichen. Wichtig ist es, die Methoden hinsichtlich ihres Konstruktionsanteils seitens des Lernenden zu untersuchen.

Als Beispiel dafür sind Fragen als methodische Variante zu nennen. Fragen sind das wichtigste Werkzeug des Moderators. Die wohl wichtigsten Fragen sind die offenen Fragen, die den Teilnehmer zu eigenen Überlegungen anstoßen. Suggestiv-Fragen sind zu vermeiden.

Ein weiterer Aspekt bei der Selbsttätigkeit ist der biographische oder persönliche Bezug, der zum Thema, zum Problem, zur Realität herzustellen ist. Lernen kann immer nur an der Wirklichkeit des Lernenden anknüpfen. Darunter fallen zum Beispiel auf der Ebene der Seminarplanung alle Formen des biographischen Arbeitens.²⁹⁹ Da sich das Erleben des Menschen hauptsächlich auf imaginärer Ebene abspielt, sind unter anderem Arbeiten mit Symbolen, Metaphern und Geschichten, die einen starken Bezug zur Gefühlsebene herstellen, angebracht. Dazu zählen aber auch alle Formen des kreativen Bereichs: Theater, Märchen, Rollenspiele, Planspiele, Musik, Kunst, Träume, etc..

Ein wichtiger Aspekt ist der systemische Charakter der angewandten Methoden. Dazu zählen beispielsweise alle Formen der systemischen Intervention.

Die bis hier angeführten Methoden befinden sich vor allem auf der didaktischen Ebene der konkreten pädagogischen Situation, der Durchführung von Seminar-Einheiten. Auf der didaktischen Ebene der Veranstaltungsplanung gibt es jedoch Instrumente, verschiedenste Regelwerke und Methoden, die gesamte Seminare oder Seminareinheiten strukturieren können. Zu nennen sei an dieser Stelle die Open-Space-Methode.³⁰⁰

Regeln als Methode, die zum einen den Rahmen der Zusammenarbeit und zum anderen die Gestaltung des konkreten Miteinander-Arbeitens gestalten können, müssen allen transparent gemacht beziehungsweise mit allen ausgehandelt werden. Nach einer Aushandlung und dem Zuerkennen bestimmter Machtbefugnisse kann/muss bei Verstoß

²⁹⁹ Vgl. Gust (1998), Reich (1996), Eirmbter (1991).

³⁰⁰ Open Space ist eine Großgruppenintervention, die stark die Selbstorganisation fördert.

auch auf die Einhaltung gedrängt werden, solange bis der Moderator einen anders lautenden Auftrag seitens des Kunden/Teilnehmers erhält.

Dabei sind verschiedene Zuordnungsmöglichkeiten anwendbar, seien es Sozial- oder Aktionsformen, mit denen wir operieren und die unser didaktisches Handeln strukturieren können.³⁰¹ Unter Sozialformen fallen zum Beispiel die Kleingruppenarbeit, die Einzel- oder Teamarbeit oder das Arbeiten im Plenum.

Unter Aktionsformen fallen zum Beispiel die Übung, das Gespräch, der Vortrag, das Rollenspiel, das Theaterspiel.³⁰² „Think, Pair, Share“ als kooperative Lernform, etc..

Um die Gruppe in ihrem Werken zu begleiten und zu fördern, hat der Moderator eine unendliche Anzahl von Methoden auf den unterschiedlichsten didaktischen Ebenen an der Hand, die eingesetzt werden können. Eine Anregung für die in der Konstruktivistischen Werkstatt unter den besprochenen didaktischen Prinzipien in Frage kommenden Methoden ist am Ende dieser Arbeit mit kurzen Informationen zusammengestellt.

Plan und Verständigung oder aber auch der Dialog über die Viabilität der Methoden

„Plan und Verständigung“ beschreibt das Spannungsfeld zwischen methodisch-didaktischem Plan, der immer vorhandenen Beziehungsebene und der Einbeziehung des Lernalters in den Prozess.³⁰³ Dieses Spannungsverhältnis heißt es auszuhalten. Wenn in der systemischen Therapie vom Wandern zwischen Problem- und Lösungskontext gesprochen wird,³⁰⁴ will ich bei der Konstruktivistischen Werkstatt von drei verschiedenen Wanderbewegungen zwischen jeweils zwei verschiedenen Polen sprechen:

1. Vom Wandern zwischen didaktischen Zielen auf inhaltlicher Ebene (wobei die Beziehungsebene auch explizit zum Inhalt gemacht werden kann) und Beziehungskommunikation (bzw. Metakommunikation).
2. Vom Wandern zwischen Führung durch erteilten Auftrag und Rückkopplung an die Teilnehmer durch Auftragsabfrage auf inhaltlicher und persönlicher Ebene.
3. Vom Wandern zwischen didaktischer Vorgabe und Metakommunikation in einer „Lerndidaktik“.

In diesen genannten Spannungsverhältnissen bewegt sich der Moderator ständig. Für Moderatoren ist es eine Gratwanderung, bei der Gespür und Fingerspitzengefühl gefordert

³⁰¹ Vgl. Kaiser (1989, S. 1–12); Siebert (1996); Müller/Papenkort (1997, S.1–18) und Reich (1996, S.256ff.).

³⁰² Vgl. dazu v. a. Müller/Papenkort (1997).

³⁰³ Siebert (1998) spricht vom Spannungsverhältnis zwischen Didaktik auf Sachebene, die er Sachlogik nennt und von der Psychologie des Adressaten, die Motivationsstrukturen.

³⁰⁴ Vgl. dazu Mücke (1998) S. 226f.

sind. Es ist sinnvoll, auch für diese Wanderbewegungen didaktische Überlegungen anzustellen. Dabei gibt es folgende Möglichkeiten:

Direkter Einbau bei vermeintlichem Bedarf von Beziehungskommunikation. Ein Verlassen der Inhaltsebene und der Aufbau einer Nebenbühne. Hier sind dann die vielfältigsten Möglichkeiten gegeben: Sei es nun Psychodrama, Mediation, der Einsatz von reflecting teams, Methoden aus der systemischen Beratungsarbeit oder Supervision wie Spiegeln, zirkuläres Fragen, Reframing etc. Dies kann bei offen ausgetragenen oder für den Moderator sichtbar werdenden Streitigkeiten innerhalb der Gruppe nützlich sein. Auch hier ist aber die Rückkoppelung an die Gruppe zu gewährleisten und einen Auftrag einzuholen. Wenn dieser Auftrag nicht erteilt wird und die Störung den Moderator zu sehr beeinträchtigt, ist dies als Rückmeldung an die Gruppe zurückzugeben. Methodische Veränderungen herbeiführen, bei denen ein intensiverer Austausch auf Inhaltsebene ermöglicht wird. Bei einem intensiveren Austausch können entstehende Missstimmungen aufgefangen werden, da sie größeres Verständnis für andere Positionen nach sich ziehen können. Hier ist ein methodischer Wechsel vonnöten, um bestimmten Spannungen, die entstehen, die Möglichkeit zu geben, sich unter anderen Gegebenheiten zu verändern. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn nach einer Kleingruppenarbeit ein reger Austausch entweder implizit oder explizit gewünscht wird.

Eine neue Ebene einführen, in der Teilnehmer eine ganz andere Erfahrung machen können. Diese Ebene muss mit der inhaltlichen Ebene des gerade laufenden Prozesses nichts zu tun haben und kann eine kreative Einheit oder auch ein spielerisches Element sein.

Bei inhaltlich orientierten Methoden einen ständigen Raum bereithalten, der außerhalb des Plenumsraumes liegt, aber jederzeit genutzt werden kann.³⁰⁵

Wichtig ist die ständige Rückkoppelung an die Teilnehmer und das Einholen von neuen Aufträgen, wenn der bisherige Auftrag nicht mehr durchführbar ist.

Eine grundsätzliche Reflektierbarkeit von Hierarchien, von Macht in Beziehungen muss sowohl durch das Selbstverständnis und die methodisch-didaktische Kompetenz des Pädagogen als auch durch die Rahmenbedingungen gewährleistet werden. Dabei ist eine Differenzierung folgender Ebenen im Prozess nötig:

1. Methodenreflexion
2. Beziehungskommunikation
3. Inhaltliches Arbeiten

Über den Plan und die Verständigung über die Didaktik – Bildungsplan, seine Übersetzung und der eigene Umgang mit dem Plan im konkreten Kontext will ich

³⁰⁵ Hier wird ganz explizit den Teilnehmern ein Raum geöffnet. Dies kann z.B. in Form einer „Quassel-Ecke“ oder eines „Wohlfühl-Raums“ geschehen (je nach Teilnehmer-Gruppe ist die Bezeichnung natürlich unterschiedlich zu wählen, da Gewerkschafter mit einem Quassel-Raum weniger anfangen können als mit der „Klön-Runde“).

folgende Aussagen treffen: Der Plan ist verhandelbar, wenn am Anfang eines Prozesses der Teilnehmer, Klient oder Lerner in den Prozess mit einbezogen wird, und der Pädagoge die zur Verfügung stehende Macht erhält und zugesprochen bekommt. Der Plan wird nach vorheriger Zielabsprache mit dem Klienten durch den Pädagogen umgesetzt und didaktisch vorbereitet. Verständigung wird dort notwendig, wo der Pädagoge dem vereinbarten Ziel noch nicht näherkommen kann. Dann muss er die Metakommunikation einfügen, die sowohl die inhaltliche als auch die Beziehungsseite beinhaltet.

Wie wir zu einer Erkenntnis gelangen, unterliegt denselben Strukturmerkmalen wie in der Kommunikation zwischen Moderator oder Pädagogen und Teilnehmer. Durch die beobachtende Perspektive wird ein System infrage gestellt und bedarf einer individuellen Antwort. Dies kann durch eine Supervision oder kollegiale Fallberatung geschehen oder aber durch interne Checklisten, die am Ende eines Tages zur eigenen Reflexion ermuntern. In laufenden Prozessen kann und darf Führung auch abgegeben werden. Dieses Abgeben muss in der Gewissheit und dem Vertrauen passieren, dass letztendlich dadurch der Gesamtprozess in einer sinnvolleren Weise weitergeführt werden kann. Dies zu bewerkstelligen ist wiederum der methodischen Kompetenz des Pädagogen geschuldet.

3.4.4 Der Didaktiker als Konstrukteur

Die Rolle des Didaktikers besteht darin, das zu fördern, was dem Lernenden nützt. Damit lässt sich die Rolle als Impulsgeber, Mehrwisser, Planer, Helfer, Berater, Ermöglicher, Visionär, Evaluator und Moderator beschreiben. Zentral ist die Beachtung der Beziehungsebene. Das führt zu einer Beziehungsdidaktik, die die Kommunikation in den Mittelpunkt stellt. Innerhalb der Moderation sind die Aufgaben der Problemerkennung, Problemlösung und Visualisierung bei gleichzeitiger Beteiligung aller am Prozess Beteiligten mittels der wichtigsten Methode des Fragens wesentlich. Dabei besteht die Pflicht für die Doppelrolle stets darin, zu reflektieren: Wann bin ich was und welche Ebene wird wann tangiert? Wann wird welcher Blickwinkel eingenommen? Lehrende in diesem Sinne (nach Dewey) sind damit gleichzeitig Visionäre und kreative Künstler in einer dekonstruktivistischen Sichtweise für alle Beteiligten. Der Mehrwisser mit seinen rekonstruktiven Anteilen beinhaltet Aspekte des leaderships und der Führungskraft und wird durch die Ansätze in der amerikanischen Diskussion in der Demokratiebewegung definiert (communities of practice). Auf einer politisch gesellschaftlichen Ebene sind Didaktiker somit gleichzeitig Visionäre, Ideengeber und Umsetzer innerhalb von Praxis, sprich in erfahrbaren Anwendungsfeldern. Sie betonen die aktive Seite des Lebens (Vita activa). Dabei liegt die Begrenzung innerhalb der Rolle des Pädagogen und Moderators im Spannungsfeld der Verständigungsgemeinschaft selbst. Didaktiker dürfen sich nicht zurückziehen bei aller Notwendigkeit, Selbstständigkeit zu ermöglichen und Eigenständigkeit zu fördern. Bloßes Verstehen, ohne Verbindlichkeit, ohne Führung, ohne Resultat, ohne vorzeigbare Werke, wäre dieser Rückzug kontraproduktiv. Didaktiker sind damit Konstrukteure, die Zukunftsfähigkeit in solidarischer Verständigung ermöglichen.

3.5 Der Prozess – Wandel und Veränderung: „Wo befinden wir uns?“

Der Prozess ist neben den Grundlagen von Beziehung, Rolle, Selbsttätigkeit und ihrer Kommunikation sowie Imagination der letzte wichtige Aspekt und Blickwinkel, unter dem Lernen sinnvoll und nachhaltig gestaltet werden muss. Unter einem systemischen Blickwinkel findet auch Lernen nicht außerhalb, sondern immer in Verbindung mit der Lebenswelt und innerhalb von Kontexten statt. Diese Auseinandersetzungen lassen sich treffend nur prozesshaft beschreiben. Gleichzeitig ermöglicht diese Dimension eine Verortung hinsichtlich Struktur, Beziehung und Inhalt mit einer Zielkomponente sowohl für den Einzelnen, als auch für die Gruppe und die übergeordnete Struktur. Die Konstruktivistische Werkstattarbeit bedient sich hinsichtlich der Ziele dabei der Erfahrungen der systemischen Beratung und Therapie, Aspekten der von Scharmer formulierten Theorie des „U“, und den Erfahrungen aus dem „viable system model“ wie Malik sie entworfen und Reich für die Schulentwicklung beschrieben hat. Das Community Organizing, der Ansatz des Appreciative Inquiry, der Anti-Bias-Ansatz und Aspekte der Organisationsentwicklung bilden vielfältige Facetten eines Prozessverständnisses, dessen unterschiedlich gelagerter Aspekte sich die konstruktivistische Werkstattarbeit bedienen kann. Neben der Zielkomponente gibt es aber auch eine Tiefenstruktur. In didaktischer Hinsicht verfolgt dieser Blickwinkel das Ziel der Transformation innerhalb komplexer Zusammenhänge auf Beziehungs-, Struktur- und Inhaltsebene.

3.5.1 Der Prozess und der Kontext – eine systemisch-strukturelle Verortung

Das System der Konstruktivistischen Werkstatt ist eingebunden in die Vergangenheit und Zukunft einer Gruppe. Sie muss im Gesamtprozess gesehen werden. Dafür sind eine gründliche Bestandsaufnahme, Vergangenheitsbearbeitung/Reflexion, Eröffnung neuer Blickwinkel und gleichzeitig aber auch die Entlassung in die Zukunft und der Anschluss an die Realität wichtige Merkmale jeder Werkstatt.

Für die Konstruktivistische Werkstatt lässt sich eine für uns wichtige Unterscheidung zwischen

- „temporären“ Gruppen (z.B. klassische Weiterbildung, Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendbildung etc.) und
- „permanenten“ Gruppen (z.B. Schulklassen, Organisationen [Verbände, Initiativen, Unternehmen], Agenda-21-Prozesse etc.)

machen.

Die temporären Gruppen kommen zu Bildungsveranstaltungen meist aus der Motivation durch das Thema oder die Moderation/Methode. Menschen treffen sich hier und gehen meist danach wieder auseinander. „Permanente“ Gruppen oder Organisationen und Teams sind in einen gemeinsamen Prozess eingebunden, aus dem sich unter anderem die Arbeitsgrundlage entwickeln kann.

Mit beiden Typen von Gruppen lässt sich im Sinne einer Konstruktivistischen Werkstattarbeit arbeiten. Somit wird auch die Konstruktivistische Werkstatt, die sich an den Motivationen und Zielen der Teilnehmer orientieren will und gleichzeitig Nachhaltigkeit in Transformationsprozessen oder persönlichen Entwicklungen beachten und fördern möchte, spezifische Herangehensweisen entwickeln müssen, denen aber mehr oder weniger eine gleiche Phasenabfolge zugrunde gelegt werden kann. Einzelne Phasen können je nach Situation eine größere Gewichtung erhalten.

Zur Beschreibung des Prozesses für die Konstruktivistische Werkstattarbeit auf der Grundlage der Ausführungen von Foucault zu seinem Dispositiv der Macht und der Schreibung von Genealogien werden hier unterschiedliche Betrachtungsweisen gewählt. Sie bieten für die Prozesssteuerung unterschiedliche Wege hinsichtlich des Hexagons der Ziele.

3.5.2 Der Weg zwischen Problem- und Lösungshorizont – Systemische Beratung und Therapie: Ein Weg auf der Beziehungsebene

In der systemischen Beratung und Therapie sprechen wir von zwei verschiedenen Grundbewegungen, die sich durch einen Prozess durchziehen. Dies sind a) Problemhorizont und b) Lösungshorizont. Mücke³⁰⁶ beschreibt in der systemischen Beratung und Therapie die Wechsel zwischen diesen beiden Horizonten, um zu stetigen Erweiterungen und Ermöglichungsspielräumen für das Individuum oder die Gruppe zu kommen. Was dabei als Problembereich und Lösungsbereich definiert wird, unterliegt der Verständigungsgemeinschaft zwischen Berater bzw. Therapeut und Kunden bzw. Klienten. Die Grenze zwischen dem Problem- und dem Lösungsbereich wird im Laufe eines Prozesses immer durchlässiger. Von einem „Entweder-oder“ und einem intrinsisch motivierten Widerstand ausgehend wird kontinuierlich an der Entwicklung eines Sowohl-als-auch-Musters gearbeitet. Es geht um die Entwicklung von Lösungsideen, die für den Einzelnen tragfähige und handlungsleitende Impulse sein können. Dazu ist es notwendig, von einer einfachen kausalen Beschreibung eines als Problem definierten Zustandes auszugehen und Komplexitätserhöhungen sowohl in struktureller als auch inhaltlicher Sicht zu erreichen. Dieser Prozess läuft dialogisch ab. Gerade zur Herstellung einer tragfähigen und nachhaltigen Ausgangslage hilft es Auftragsklärung, Zielklärung und die Beachtung der Einholung des Mandats mit seinen spezifischen Regeln und Prinzipien einzuholen. Um diesen Prozess zu begleiten, bedient sich die Konstruktivistische Werkstattarbeit der Methodik „systemische Interventionen“ auf der Beziehungsebene.

Konstruktivistische Schlussfolgerung: Innerhalb von Moderationen und kleineren Einheiten verhilft diese Herangehensweise an den Prozess, die Ziele und Inhalte der Gruppe zu zentrieren. Durch die steten Wanderungsbewegungen auf den unterschiedlichen Ebenen (von außen nach innen) und durch Stärkung der systemimmanenten Kräfte wird gemeinsamer Wachstum ermöglicht und das Thema vorangebracht.

³⁰⁶ Vgl. Mücke (1998)

3.5.3 Aufmerksamkeitsbasierte soziale Technik – Prozessbeschreibung Theorie U nach Scharmer: Zwischen Aufmerksamkeit und Strukturbildung

Scharmer beschreibt Blickwinkel, die elementar für sinnhafte Prozesse sind. Dabei stellt er Prinzipien auf, in denen die für uns aus konstruktivistischer Sicht schon als wichtig erkannten Blickwinkel auftauchen. Die drei Punkte Selbsttätigkeit, Imagination als Motor und Beziehungsdidaktik finden sich als Perspektiven in dem nach Scharmer sogenannten U-Prozess wieder, den er selbst als aufmerksamkeitsbasierte soziale Technik beschreibt. Seine Beschreibung dient der Konstruktivistischen Werkstatt als Reflexionsmatrix, wenn es um das Begehen eines komplexen Prozesses geht, der sich zwischen Aufmerksamkeit und Strukturbildung auf Beziehungsebene, Inhaltsebene und Struktur bewegt. Auf zwei Aspekte in seinen Arbeiten sei hier verwiesen:

1. Darstellung des Prozesses der fünf Ebenen und des U-Prozesses.³⁰⁷
2. Auflistung der Methoden (sogenannte Tools). Die Methoden/Tools werden für die Konstruktivistische Werkstattarbeit nutzbar gemacht.

zu 1) Ein sinnvoller Prozess nach Scharmer lässt sich mit verschiedenen Ebenen der Aufmerksamkeit und in U-Form beschreiben. In einem Prozess sind Wechsel bzw. Spannungsverhältnisse zu durchlaufen, die je nach Situation mehr oder weniger ausgeprägt sein können. Sie verbinden die persönliche Ebene der Imagination mit den Ebenen der Beziehung und deren Kommunikation.

Das Feld der Aufmerksamkeit korrespondiert mit den Ebenen der Aufmerksamkeitsaktion, der Interaktion und der organisationalen bzw. globalen Strukturebene. Auf der Ebene der Aufmerksamkeit geht es von einem oberflächlichen Abrufen über eine auf das Objekt fokussierte Herangehensweise zu einer empathischen Grundhaltung. Erst dann kann es zu einer interaktiven Haltung des Zuhörens kommen, die Neues generiert.

³⁰⁷ Vgl. Scharmer (2007).

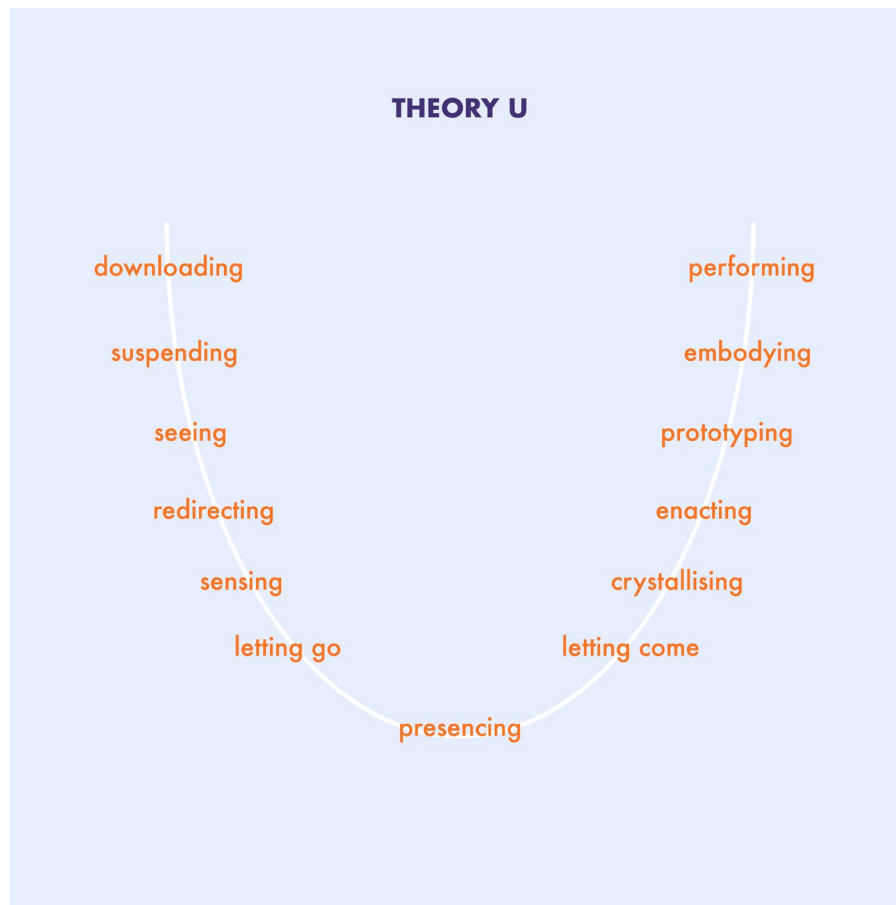


Abb. 7 Die Theorie U nach Scharmer in ihren Phasen

Der Prozess geht von einem „open mind“ über ein „open heart“ zu dem „open will“ und wieder zurück. Damit verbunden sind die vier Ebenen des Zuhörens: 1. Zuhören aus Gewohnheit 2. Zuhören von außen 3. Zuhören von innen 4. Zuhören aus meiner Quelle.³⁰⁸ Scharmer verschränkt seine Aufmerksamkeitsebene des Downloading, Debate, Dialogue und Presencing mit der des Zuhörens und denen des mind, heart und will. Dabei durchläuft die Gruppe – aber auch der Einzelne – alle oben genannten Ebenen. Zentral ist der Punkt des Presencing. „Who is my Self? What is my Work?“ – Es ist das Presencing, in dem der Wandel sowohl intrapersonal als auch interpersonal geschieht. Für die Konstruktivistische Werkstattarbeit verhilft diese Darstellung, genauer hinzuschauen und zu überprüfen, wie der Prozess verläuft.

zu 2) Scharmer entwickelte unterschiedliche Methoden, Tools genannt, die er in diesem Zusammenhang zu unterschiedlichen Zeiten einsetzt. Dabei sind zu nennen:

- Stakeholder Interview: Diese Interviews und Gespräche mit Personen, die als Schlüsselpersonen identifiziert wurden, dienen dazu, ein Bild von dem zu bekommen, was der andere braucht, bzw. ein Bild gespiegelt zu bekommen, was der andere denkt. Je nach Zielsetzung lassen sich dadurch die gegenseitigen Wünsche und daraus die Notwendigkeiten der Unterstützung ableiten.

³⁰⁸ Vgl. die Beschreibung des Flow nach Csikszentmihalyi (1985).

- Dialoginterviews: Diese Interviews dienen dem Beziehungsaufbau und dem Kennenlernen der anderen Person. Dazu ist eine besondere Haltung der Vorbehaltslosigkeit und Neugierde einzunehmen. Die eigenen Motivationen und Wünsche und das gegenseitige Kennenlernen stehen dabei im Vordergrund.
- Shadowing: Es ist die Begleitung und die Beobachtung einer anderen Person / eines anderen Akteurs mit dem Ziel, zu lernen, an den Erfahrungen teilzunehmen und eventuell Verbindungen zu sehen.
- Sensing journeys: Dies meint, Orte aufzusuchen, die eine ausgeprägte Sinnhaftigkeit in sich tragen und den Einzelnen oder die Gruppe weiterbringen.
- Journaling: In einer gemütlichen Atmosphäre verhilft das Schreiben dem Einzelnen zur Fokussierung auf das Wesentliche. Entweder einzelne Fragen oder ganze Fragepakete werden den Teilnehmern angeboten. Es sollte dabei nicht zu viel Zeit gegeben werden, um in einen Flow zu kommen.
- Case Clinics: Dies meint, einem Kollegen oder einem Team eine Unterstützung bei einer wichtigen oder dringenden Herausforderung zu sein. Ziel ist es, diese besser und effektiver bewältigen zu können.
- Prototyping: Dies meint, das Handeln in der Zukunft jetzt vorauszunehmen und in einer kleinen, engagierten und überzeugten Gruppe aus den zu machenden Fehlern zu lernen. Dies hat zum Ziel, schon einmal Erprobtes in die Welt zu bringen.

Konstruktivistische Schlussfolgerung: Innerhalb der Konstruktivistischen Werkstatt hilft diese Herangehensweise in den Fällen weiter, in denen Teamentwicklung, inhaltliche Vergewisserung, Sammlung und Fokussierung innerhalb einer Organisation inhaltlich und strukturell als Ziele im Vordergrund stehen. Letztlich ist dies eine Beschreibung eines Prozesses in einer Struktur, der immer tiefer geht: vom Denken zum Fühlen und zum Wollen. Dies geschieht in der Reihenfolge von hinsehen, hinfühlen, gegenwärtigen, verdichten, erproben und in die Welt bringen und dient ...

- ... als Prozessbeschreibung und Überprüfungsmatrix auf einer ganzheitlichen Ebene.
- ... als situative Prozessbeschreibung für eine Standortbestimmung einer Organisation in ihrem Lebenszyklus.
- ... dazu, Aspekte seiner Tools im Konstruktivistischen Methodenkoffer als methodische Schritte einzubauen.

3.5.4 Lebendiger und lernender Organisationsaufbau – viable system model – Organisationsentwicklung – Strukturentwicklung

Eine lebendige und selbstlernende Organisation baut auf den Prämissen aus Kapitel 1 zum Thema Wandel und Transformation sowie dessen Prozessverständnis auf. Foucault beschrieb in seinem Dispositiv ein Netz, das sich stetig ändert und beweglich – scheinbar ohne eine „führende“ Position – einer inneren Logik und Gesetzmäßigkeit folgt. In einer

lebendigen Organisation sind die Führung und die entsprechenden Einheiten, die operieren, mit anderen Haltungen versehen, als sie in einem hierarchischen System vorzufinden sind. Heterarchische Modelle basieren auf partizipativen Annahmen und geben dem Individuum und/oder Teams entsprechende Freiräume und Eigenständigkeit. In einem idealtypisch nebeneinander gelegten Verständnis stehen sich folgende Merkmale gegenüber:

Hierarchische Systeme	Heterarchische Systeme
Position	Kompetenz
Status	Kreativität
Effizienz	Innovation
Gemeinsame Regel	Gemeinsame Ziele
Uniform	Diversität
Innen	Außen

Abb. 8 Hierarchische und heterarchische Systeme im Vergleich

Das viable system model³⁰⁹ beschreibt ein in seiner heterarchischen, heterogenen Struktur viables System, das in seinem Aufbau dezentral und autark in gemeinschaftlich definierten „Bench-marks“, „Leitbildern“ oder „Leitplanken“ fähig ist, Prozesse zu initiieren, zu begleiten und weiterzuentwickeln. Dabei werden fünf Systeme (als agierende Einheiten) unterschieden und bestimmten Funktionsbereichen zugeordnet. Innerhalb der Organisationseinheiten sind es eigenständige Einheiten, die miteinander in Kommunikation stehen und die Schnittstellen und Verständigungen über die Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche einüben müssen. Beispielfhaft können es Arbeitsgruppen oder auch Steuerungsgruppen sein.

System 1: Operieren, einen Zweck erfüllen

System 2: Koordinieren, stabilisieren

System 3: Evaluieren und optimieren

System 4: Beobachten, aufklären, entwickeln

System 5: Ausbalancieren und strategische Entscheidungen treffen

Diese fünf Systeme sind über ein Rekursionsprinzip miteinander vernetzt. Die grundlegende Regel besagt: Die Systeme arbeiten autark im Sinne der Zielsetzung. Nur bei Widerstand, einer auftretenden Zwickmühle oder Problemen werden die anderen Systeme hinzugezogen oder Orte der Klärung bzw. Entwicklung gesucht.

³⁰⁹ Vgl. Malik (2010), Beer (1967, 1995) und Reich (2012).

System 1: Operieren und einen Zweck erfüllen

Diese Einheit hat die Aufgabe den operativen Zweck zu erfüllen. Sie ist als handelnde Einheit für die konkrete Umsetzung zuständig. Um so selbstständig agieren zu können, ist eine gemeinsame Zielorientierung, ein Leitbild und ein Ressourcenrahmen zu erarbeiten, der dieser Einheit verlässlich zur Verfügung steht. Um selbstlernend die Aufgaben zu bewerkstelligen, sind alle fünf Funktions- und Systemeinheiten für dieses System 1 selbst zu installieren bzw. zu implementieren: operieren, koordinieren/stabilisieren, evaluieren/optimieren, beobachten/aufklären/entwickeln sowie ausbalancieren und strategische Entscheidungen treffen.

System 2: Koordinieren und stabilisieren

Diese Einheit koordiniert die Bearbeitung von Aktivitäten und Inhalten. Dabei koordiniert sie Entscheidungen und stabilisiert damit die operierende Arbeit. Konflikte auf einer operativen Ebene können auf diese Weise bearbeitet werden. Auch innerhalb dieses Systems sind alle 5 Funktionseinheiten für sich noch einmal eigenständig zu gewährleisten.

System 3: Evaluieren und optimieren

Diese Funktionseinheit hat zum Ziel, alle internen Prozesse zu steuern und für funktionierende Rahmenbedingungen zu sorgen. Dabei ist diese Einheit für das Zusammentragen aller relevanten Daten und Informationen zuständig. Sie ist für das Controlling und entsprechende Interventionen verantwortlich. Dies geschieht mit einem übergeordneten Blick und sorgt für stete Verbesserung. Auch diese Einheit ist selbstlernend für die fünf Funktionseinheiten innerhalb des Systems 3 zuständig.

System 4: Beobachten, aufklären und entwickeln

Dieses System hat zur Aufgabe das Gesamtsystem in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln. Dabei ist der Blick nach außen und in die Zukunft gerichtet, Informationen werden gesammelt und Entwicklungen in den Blick genommen und analysiert, die eventuelle Veränderungen für die anderen Systeme nötig machen. Diese sind rückzukoppeln, entsprechend zu kommunizieren und mit den entsprechenden anderen System- und Funktionseinheiten abzustimmen.

System 5: Ausbalancieren und strategische Entscheidungen treffen

Diese Metaeinheit ist zuständig, System 3 und 4 in ihren Aufgaben und in ihrer Zusammenarbeit zu begleiten. Solange es keine Widerstände oder Probleme gibt, ist ein Eingreifen in der Regel nicht nötig. Das System 5 allerdings erarbeitet (evtl. auch mit System 3 und 4) den Referenz- und Handlungsrahmen für 3 und 4, hat aber letztlich die Entscheidungshoheit. Für die Systeme 1 bis 3 werden die Aufgabenbeschreibungen auf der Basis aller eigenständig erarbeiteten Ergebnisse aller Systeme festgelegt. Die entsprechende Kommunikation herzustellen zu gewährleisten liegt in seiner Verantwortung.

Konstruktivistische Schlussfolgerung:

Diese miteinander in Verbindung stehenden Einheiten sind Funktionsträger innerhalb einer Organisation, die eine institutionalisierte Verständigungsstruktur abzubilden helfen.

Das Einüben in die institutionalisierte Kommunikationskultur will geübt und stetig reflektiert und erneuert werden.³¹⁰

3.5.5 Empowerment und Stärkung des Wünschbaren – Community Organizing – Beziehungsaufbau und Wertschätzung

Das Community Organizing ist Organisationsarbeit. Diese bürgerschaftliche Selbstorganisationsschule wird seit über 50 Jahren in den USA und unter adaptierten Formen auch in Deutschland³¹¹ zum Aufbau von Gemeinwesen, sozialen Bewegungen, Gewerkschaften, aber auch social work, governance und politics weltweit und erfolgreich eingesetzt. Im angelsächsischen Raum ist dieser Ansatz weit verbreitet. Seine Ursprünge sind in der Bewegung des settlements und des empowerments zu sehen, die als Gegenbewegung zu Entsolidarisierung und als Impuls für Bildungs- und Ermächtigungsarbeit auf der Grundlage individuell erlebbarer Notwendigkeit und Wünschbarkeit fußt. Diese Herangehensweise ist von der Idee geprägt, positive Veränderungen unter Einbeziehung der Kompetenzen und Fähigkeiten der vor Ort vorhandenen Organisationen und Menschen gemeinschaftlich herbeizuführen.³¹² Diese Herangehensweise ist zum Beispiel für Stadtteile geprägt von einer ausgewiesenen Beziehungsarbeit. Der Aufbau breiter Beziehungskultur geschieht über unzählige persönliche Vier-Augen-Gespräche und der Stärkung von „Schlüsselpersonen“ innerhalb des Gemeinwesens. Die Vier-Augen-Gespräche sind geprägt von gegenseitiger Wertschätzung.

1	Phase des Zuhörens	4 Augen Gespräch In wiederholter Form und vereinbarter Protokollierung Sammlung und Fokussierung
2	Phase der Planung	Erforschung – genauere Betrachtung der Veränderungswünsche, Eruiere der Verantwortlichkeiten, Notwendigkeiten
3	Phase der Aktion	Vorbereitung und Durchführung der Verhandlungen „auf Augenhöhe“ mit den Beteiligten oder Maßnahmen, die dies vorbereiten, unterstützen und Druck aufbauen
	Usw. in zyklischer Form	

Abb. 9 Das Vier-Augen-Gespräch

³¹⁰ Vgl. Kapitel 4 und den Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ und Kapitel 5 mit seinen Praxisbeispielen.

³¹¹ In Deutschland v. a. durch FOCO e.V., Stiftung Mitarbeit (Bonn) und DICO an der Katholischen Hochschule Berlin vorangetrieben. Vgl. Penta (2007), Rothschuh (2015), Häcker (2013) und FOCO e. V. / Stiftung Mitarbeit (2014).

³¹² Vgl. Hoppe (2013), Oelschlägel (1997, 2005), Synka (2011), Lück (2011), Rothschuh (2015), Alinsky (2010) und Forum Community Organizing/Stiftung Mitarbeit (2014).

Die Vier-Augen-Gespräche sollten jeweils ca. 30 bis 60 Minuten dauern. Dabei spielt – ähnlich wie beim Appreciative Inquiry oder der Theorie U von Scharmer – die Haltung, die es einzunehmen und zu kultivieren gilt, eine zentrale Rolle.³¹³ Die Vier-Augen-Gespräche sind informelle Gespräche mit völlig offenem Ausgang und dienen dem Beziehungsaufbau und den ureigenen Wünschen und Motivationen. Zusammengefasst lassen sich folgende Punkte benennen, die hier von Scharmer entlehnt sind:³¹⁴

- Nehme die Position des Nichtwissens ein!
- Höre die Stimme des Zynismus und des Urteils!
- Gehe von der höchstmöglichen Zukunft für das Gegenüber aus!
- Fühle das Gegenüber!
- Lasse Stille und Fluss zu!
- Dank für Teilhabe!

Mit dieser Haltung im Gespräch ist es möglich, größere Tiefen zu erreichen.³¹⁵

Die „Kunst“ des Zuhörens wird als Schlüsselkompetenz im Community-Organizing-Prozess angesehen. Durch das Zuhören und gemeinschaftliche Herausfinden gemeinsamer Interessen und Ziele wird die Grundlage für eine „Lawine“ von Ideen und Perspektiven auf breiter demokratischer Basis gelegt. In den Gesprächen werden zuallererst wie in der Zukunftswerkstatt Probleme und Missstände ausgetauscht und über die gemeinsame Vision im Gespräch das gemeinsame Ziel und das Angehen bzw. die Veränderung in die Wege geleitet. Diese Zusammenschau aller ersten Zuhörgespräche und deren Ergebnisse werden in einer Art „Versammlung“ zusammen erörtert und weiterbearbeitet. Dabei folgt der Prozess einem Schema: Der Aufbau von Beziehung führt letztlich zur Aktion. Diese Aktion führt zu mehr Beziehungen und tieferen Gemeinsamkeiten. Dies wiederum führt zu erfolgreicherer Aktion. Beziehungen und Handlungsfähigkeit bedingen sich gegenseitig.³¹⁶ Der Aufbau einer Organisation erfordert ein breites Themenspektrum, das die Voraussetzung für Bündnisfähigkeit ist. Gleichzeitig ist es notwendig, die Finanzierung aus unterschiedlichsten Quellen abzusichern und sich nicht auf eine Quelle (zum Beispiel den öffentlichen Haushalt) zu verlassen oder aber einer einzigen Privatinitiative durch die alleinige Finanzierung zu viel Macht zuzusprechen. Der Aufbau von Macht und die Generierung eines solchen Prozesses versetzt viele Menschen in die Position, Akteure ihrer selbst und des Stadtteils oder ihres Gemeinwesens zu werden. Trotzdem bedarf es professioneller Begleitung. Deren Haltung wiederum ist: „Tue nie etwas für Menschen,

³¹³ Dabei sind die in der Psychologie und Beratung bekannten Methoden des aktiven Zuhörens und Regeln der Gesprächsführung ähnlich zu bewerten. Der vom Gesprächsleiter zu bewertende Kontext ist letztlich mitentscheidend, welche Tiefen dieses Gespräch erreicht. Die systemische Beziehungsdefinition im Kontext des Community Organizing ist als gleichberechtigt zu definieren, wobei im therapeutischen Sinn dies differenzierter zu betrachten gilt. Hierzu vergleiche die Ausführungen von Heimann (1996) in ihrem Beitrag zum Thema „Über die Gegenübertragung“ im therapeutischen Kontext auf dem internationalen Psychoanalytischen Kongress in Zürich 1949, in dem sie von der konstruktiven Nutzung der Gegenübertragung spricht.

³¹⁴ Vgl. dazu Scharmer (2010, 2013a, 2013b) und Häcker/Meyer (2013).

³¹⁵ Vgl. dazu auch die Ausführungen zu Scharmer in diesem Kapitel.

³¹⁶ Vgl. Häcker (2013), Alinsky (2010).

das sie selbst tun können.“ Doch: „Tue alles dafür, dass die Menschen in der Organisation können, was sie tun wollen.“ Das Ziel ist es, eine dauerhafte, langfristige und kontinuierliche Veränderung und damit einhergehend eine Veränderungsbereitschaft auf allen Ebenen zu erreichen.³¹⁷

Konstruktivistische Schlussfolgerung:

Das Community Organizing praktiziert anschaulich, wie nachhaltige Prozesse verortet sind, die von Menschen auf ihrer eigenen Handlungsebene getragen sind. Sie lernen für sich und das Ganze. Das ist gelebte Demokratie und wandelt Ideen in machtvolleres, praktisches Tun. Das Community Organizing ist für die Konstruktivistische Werkstattarbeit ein Weg für den Aufbau tragfähiger Beziehungen, die die Grundlage für nachhaltige Prozesse bilden. Dabei ist das Vier-Augen-Gespräch das Kernstück für Veränderung und Wandel.

Das Community Organizing ist in didaktischer Hinsicht an vier Stellen interessant für die Konstruktivistische Werkstattarbeit:

1. Das Community Organizing schafft auf einer elementaren Planungsebene im Kontext von Stadtteilentwicklung und Gemeinwesen-Arbeit, wie es aus den USA über FOCO e. V. hier in Deutschland unterstützt und weiterentwickelt wird, breite Bündnisse, die auf Dauer nachhaltige Entwicklungen generieren können.
2. Das Community Organizing hilft auf einer situativen Ebene zum Beispiel für Organisationen und kleinere Einheiten, Innovationen und Impulse zum Vorschein zu bringen, die mit standardisierten hierarchischen Verfahren nicht so einfach zu erreichen sind. In Organisationen mit flachen Hierarchieformen kann die systematische Durchführung von Vier-Augen-Gesprächen zu neuen Themen, Aktionen und Impulsen zu führen.³¹⁸ In hierarchischen Organisationen können diese Vier-Augen-Gespräche als ein Teil von komplexen Transformationsprozessen hilfreich sein.
3. Im zentralen Element der Vier-Augen-Gespräche kommen die „original Themes“ zum Tragen. Das Vier-Augen-Gespräch lässt sich in der Konstruktivistischen Werkstatt vor allem als gezielte Methode zur Generierung des Themas in den Phasen des Erstkontaktes und in der Orientierungsphase einsetzen, um eine breite und tragfähige Grundlage für die weitergehende Arbeit zu erhalten.
4. Das Vier-Augen-Gespräch kann im Rahmen der Konstruktivistischen Werkstatt im Kernphasenkomplex der Rekonstruktion, Dekonstruktion und

³¹⁷ Vgl. Penta (2007) und FOCO (1996).

³¹⁸ Siehe dazu Häcker (2016): <http://www.fo-co.info/organizing/literatur-und-handbuecher/haecker.html>. (abgerufen 20.05.2016) und in dieser Arbeit das Praxisbeispiel „Transformationsprozesse“: Wie im Bereich eines Beschäftigungsträgers mit Hilfe von Vier-Augen-Gesprächen neue Handlungsoptionen geschaffen wurden, die sich am Beispiel von zielorientierten Mitarbeitergesprächen in Organisationen und als Führungsinstrument bewährt haben.

Konstruktion (RE DE KO) als ein Teilelement zur Generierung, Absicherung oder Sondierung für weitergehende Prozesse eingesetzt werden.

3.5.6 Vorurteilsbewusste Herangehensweisen – Anti-Bias - Ansatz – Auf dem Weg zu Vielfalt und Wandel

Der Anti-Bias-Ansatz verbindet Inhalt, Beziehung und Strukturwandel auf dem Weg zu Vielfalt und Diversität. Der Ansatz geht davon aus und vermittelt, dass wir alle von Diskriminierung (als direkte, indirekte oder verdeckte Diskriminierung) oder im Grundsatz gesprochen von Zuschreibungen betroffen sind und wir alle auch diskriminieren. Dabei wird von diesem Standpunkt aus an den in der Gruppe/Community erfahrbaren Linien, Kategorien und Begriffen gearbeitet. Dabei werden sowohl persönliche als auch strukturelle Dimensionen und die damit einhergehenden Prozesse erfahrungsorientiert thematisiert.

Der Ansatz selbst wurde in den 1980er-Jahren als Anti-Rassismus-Approach in den USA von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips am Pazific Oaks College (Kalifornien)³¹⁹ entwickelt. Seitdem ist er einerseits nach Südafrika, aber auch nach Europa gewandert.³²⁰ In Europa unterlag er den spezifischen Diskursen von Antirassismus bis zu Fragen der Integration, der Interkulturalität oder Transkulturalität. In seinen Grundzügen, Haltungen und Methoden ist der Anti-Bias-Ansatz im Kontext der Konstruktivistischen Werkstatt die Beschreibung eines Umgangs mit Vielfalt im Sinne eines gemeinsam zu bewältigenden Prozesses, um letztlich zu solidarisch-demokratischem Wandel zu kommen. Dabei bezieht sich der Anti-Bias-Ansatz auf die Entwicklung eines vorurteilsbewussten und eines diskriminierungsfreien Handelns und basiert auf dialogischen Prinzipien im Lernen und Handeln. Der Anti-Bias-Ansatz setzt an den persönlichen Bildern an und thematisiert die auf Gegenseitigkeit beruhenden Zuschreibungsprozesse mit den auf einer persönlichen Ebene wirksamen Folgen. Dabei werden prozesshaft von der persönlichen bis zur strukturellen Ebene die vorhandenen Gesetzmäßigkeiten, „Ausstiegs“-Szenarien und Alternativen erarbeitet.

Dazu gehört es unterdrückte und internalisierte Formen von Diskriminierung als Diskriminierender und als Diskriminierter zu sehen. Sie beleuchten die Aspekte von Dominanz und Unterdrückung in ihrer Wechselseitigkeit.³²¹ Ziel ist es nicht, Diskriminierungen zu kategorisieren, sondern Zugehörigkeiten und eigene Positionen zu erarbeiten und daraus eine Öffnung des Systems zu entwickeln. Dabei sind Konzepte kategorialer Ordnungen und der Intersektionalität relevant. Sie gehen einher mit einer interkategorialen Komplexität, intrakategorialen Komplexität, anti-kategorialen Komplexität³²². Gleichzeitig wird an der Dekonstruktion dieser Folien gearbeitet.

³¹⁹ Vgl. Derman-Sparks (2008).

³²⁰ Vgl. Gramelt (2010), Initiative Weltenbilder (1993), Europahaus (2007), Reddy (2002), Rosenstreich (2006).

³²¹ Vgl. dazu das Konzept und Modell Dominanz und Unterdrückung ELRU (1997).

³²² Siehe dazu (McCall 2005) S. 19f.

Konstruktivistische Schlussfolgerung:

Im Sinne einer Konstruktivistischen Werkstattarbeit ist dies die Umsetzung einer Prozessgestaltung auf Inhalts- und Beziehungsebene mit dem Blick auf einen von oben und unten gestalteten Wandel in Struktur und Beziehung. Dabei werden Diskurse über Kategorien und ihre Dekonstruktion geführt. Der Aufbau und die Konstruktion viabler inklusiver Strukturen werden ermöglicht. Ausgegangen wird von der Bearbeitung a) der eigenen Haltung zu Vielfalt und Diversität und b) der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen mit ihrer Exklusionstendenz.

3.5.7 Die Tiefenstruktur des Prozesses

Das Hier und Jetzt ist in die Mitte eines Prozesses zu holen und gleichzeitig eine gemeinsame Verortung zu versuchen.³²³ Das Hier und Jetzt ist zu beschreiben mit einer auf Imagination beruhenden Auseinandersetzung. Es geht um eine tiefe inhaltliche und emotionale Auseinandersetzung, die es zu erreichen gilt. Dabei ist die Tiefe der Auseinandersetzung, gepaart mit der Ebene der Imagination entscheidend, und nicht die vermeintliche Richtigkeit oder auf Wahrheit ausgerichtete Inhaltlichkeit. Reich beschreibt dies mit der didaktischen Perspektive der Realbegegnungen. Allerdings muss sie für die Gruppe und das Individuum wie auch das Setting/die Struktur viabel und passend sein. Diese Auseinandersetzung findet in Diskursen bzw. Reflexionen statt, die über anfängliche Repräsentationen hinausgehen.³²⁴ Der Inhalt wird prozesshaft begleitet. Dies beinhaltet eine Selbstvergewisserung und eventuell auch eine Adaptierung und Neuorientierung mittels der Fragen: „Um was geht es? Was ist der Inhalt und was ist das Thema?“ Es ist aber auch eine Frage der Auftrags- und Mandatsabfrage neben der Frage nach

- 1 Realbegegnung,
- 2 Repräsentation und
- 3 Diskursen.

Es lassen sich hinsichtlich der Prozessausrichtung diese Tiefendimensionen auf Inhalt, Beziehung und Struktur anwenden. Dabei will ich vier Ebenen unterscheiden:

1. Die erste Ebene ist die der Reaktion (manifest action – react). Auf dieser Ebene wird reagiert. Sie ist geprägt von Handlungen, die innerhalb der Interaktion auf einer oberflächlichen und materiellen Ebene liegen.
2. Die zweite Ebene ist die der Prozesse und deren Struktur (redesign). Auf dieser Ebene lassen sich Strukturen abbilden und verändern.

³²³ Vgl. Maurer (2012) und Scharmer (2007).

³²⁴ Vgl. Reich (2008) S. 142ff. und in dieser Arbeit das Kapitel „Realbegegnung, Repräsentationen und Diskurse“.

3. Die dritte Ebene ist die des Denkens und des Glaubens als Rahmen und Grund der Person für seine Handlungen.
4. Die vierte Ebene³²⁵ bezeichnet die Fähigkeit zu regenerieren (regenerate) – die Verortung ist die Quelle.³²⁶

Die Ebenen gehen von einer reinen Handlungsebene zu einer strukturellen/institutionellen Ebene über. Die persönliche Glaubensebene mit ihren Glaubenssätzen liegt dem zugrunde. Auf einer strukturellen Ebene sind dies Leitbilder oder auch Leitsätze. Die Orte, Bedingungen und Prozesse der Quelle sind Orte der Vergewisserung und Regeneration, die sowohl auf einer persönlichen Ebene, aber auch auf einer strukturellen/institutionellen Ebene verankert sind.

3.6 Schlussreflexion: Grundsätze für die Konstruktivistische Werkstattarbeit

1. Gelebtes Leitbild

Konstruktivistische Werkstattarbeit ist nicht nur ein Theorem, sondern wird gelebt. Von einem pragmatischen Ansatz heraus, der sich auf einer Erfahrungs- und Handlungsebene verortet, werden Authentizität und Wahrhaftigkeit in der Begegnung zu den wichtigsten Triebkräften auf symbolischer als auch auf imaginärer Ebene.³²⁷

2. Dialogisch in Bewegung

Nur im Wechselspiel und durch die Interaktion ist Wandel möglich. Aus diesem Grund sind Dialog und Dynamik zwei zentrale Felder, die es auszuprägen und zu entwickeln gilt. Dies geschieht auf persönlicher und struktureller Ebene. Dabei entwickeln sich auf einer Inhaltsebene Vielfalt und Wandel.

3. Neues Theorie-Praxis-Verhältnis

Stimmigkeit und Viabilität sind das Ziel. Die Theorie wird zur Praxis und die Praxis zur Theorie – eine Durchlässigkeit und Dialogizität auf symbolischer als auch imaginärer Ebene sorgt für Unschärfen und gleichzeitig Interdependenz zwischen diesen beiden Ebenen. Dabei ist die praktische Relevanz im Erlebensraum wichtiger. Gleichzeitig ist die Durchlässigkeit auf Körper und Geist anwendbar und fokussiert eher die Resonanz als die Differenz.³²⁸

³²⁵ Diese Ebene taucht bei Reichs Begrifflichkeit der Imagination und Realbegegnung auf (2008). Der Begriff der Quelle bei Scharmer (2007) und Steiner (2001).

³²⁶ Vgl. Reich (2008), Gieseke (2008) und Scharmer (2007, 2010) Steiner (2001) Csikszentmihalyi (1985), die alle diesen einen Punkt versuchen aus ihrer professionsspezifischen und theoretischen Sicht zu fassen und zu beschreiben.

³²⁷ Vgl. Sellmann (2014): Handeln, als ob es das Gute gäbe, ohne abzugleiten in eine naive politische Grundhaltung.

³²⁸ Vgl. Rosa (2012).

4. Kompetenzbegriffe

In der Konstruktivistischen Werkstattarbeit sind drei zentrale Kompetenzen auszubilden. Dies sind a) eine Impuls- und Konstruktionskompetenz, b) eine Prozesskompetenz und c) eine Transformationskompetenz. Sie entspringen aus der Notwendigkeit, dass pädagogische Prozesse nun nicht mehr nur inhaltlich, sondern strukturell, auf der Beziehungsebene und inhaltlich zu sehen sind. Zudem ist zu beachten, wie sich die gesellschaftlichen Bedingungen auf dem Weg zu Diversität, Vielfalt und Wandel befinden, der gestaltet werden will.

5. Viabilität als Merkmal

Viabilität heißt für Zielgruppen individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen. Das Ziel ist die Schaffung von Lernarrangements, die gestaltungs- und erlebnisfähige Gegenwärtigkeit ermöglichen, also die Zielgruppe als Lerner und Lernbeteiligte in den Prozess so mit einzubeziehen, dass das Lernen als selbstwirksam und sinnvoll erlebt wird. Dabei ist eine Offenheit in der eigenen Haltung nötig, um für und mit Zielgruppen gemeinsam diesen Prozess zu begleiten. Es ist unabdingbar mit den eigenen pädagogischen Strukturen im Kopf bezüglich Beziehungsgestaltung, methodisch-didaktischer Arbeit und inhaltlicher Transformation selbst offen umzugehen, den Lerner nicht zu überfordern, aber in die Lage zu versetzen, sich selbst, aber auch die Struktur und das Thema zu entwickeln.

6. Grundsätze der konstruktivistischen Werkstattarbeit sind³²⁹

- Partizipation als grundlegende Herangehensweise an inklusive Prozesse in unserer heutigen modernen Zeit auf gesellschaftlicher Ebene, aber auch der Ebene der Organisation und des pädagogischen Lernens;
- Inklusion als notwendiger zweiter Blickwinkel und Partner zu Partizipation, um nachhaltige und solidarische Prozesse und Bildung zu ermöglichen;
- systemische Beziehungsgestaltung als grundsätzliche Herangehensweise, um tragfähige Beziehungskulturen zu schaffen, die auf Wertschätzung und Achtsamkeit beruhen und damit die Grundlage für Transformationsprozesse auf struktureller und inhaltlicher Ebene bieten;
- Konstruktion und Selbstwirksamkeit als zwei Aspekte, die dem Individuum ermöglichen, sich als Akteur seiner Selbst und der Welt zu erleben; diese Konstruktionserfahrung und -kompetenz steht im Wechselverhältnis zu Demokratie und Solidarität;
- Demokratie und Solidarität als Abbildung des Kommunikationsraums und der gesellschaftlichen Abhängigkeiten, die Aushandlungsprozesse und Dialog in modernen Gesellschaften ermöglichen und notwendig machen; dies basiert auf den Werten der demokratischen Aushandlung auf der Grundlage individueller Rechte³³⁰, dem Austragen der Konflikte auf kommunikativer Ebene und der

³²⁹ Der Charakter der Konstruktivistischen Werkstatt wurde in Kapitel 3 im Detail ausgeführt. Dabei wurde sie aus einem Vergleich mit der Methode Zukunftswerkstatt hergeleitet. Aus Kapitel 1 und 2 lassen sich an dieser Stelle nun die folgenden Perspektiven und Themen als notwendig ableiten.

³³⁰ Vgl. die Verständigung auf Menschenrechte und deren demokratisch verfasste Rechtsverbindlichkeit nach Bobbio (1998) und die Arbeiten Baumans (1999, 2010).

Erarbeitung tragfähiger Lösungen bzw. der Akzeptanz inhaltlicher Multiperspektivität;

- Erfahrungsorientierung/Situationsorientierung auf der Basis von Deweys Lernverständnis und dem Grundsatz der erfahrbaren praktischen Relevanz didaktischer Notwendigkeit.

Daraus ergeben sich die konstruktivistischen Zielperspektiven: inklusiv, partizipativ, systemisch, affirmativ/konstruktiv, demokratisch und solidarisch, erfahrungs- und handlungsorientiert.

7. Entwicklung des Perspektivenkoffers als strategisches didaktisches Instrumentarium.

Um die entwickelten didaktischen Ziele umsetzen zu können, werden acht zentrale Perspektiven eingenommen. Sie werden als Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ zusammengestellt. Diese Fragen spielen im Laufe des Prozess der Konstruktivistischen Werkstatt unterschiedlich starke Rollen und werden in Kapitel 4.3 besprochen und ausgebreitet. Zusammen genommen sind die Beantwortung dieser Fragen innerhalb des Prozesses relevant für die nachhaltige innewohnende Strategie:

- Konstruktivistische Werkstattarbeit als Phasenmodell (Grundlegende Herangehensweise): „Ablauf klar?“
- Karussell des Selbst und des Anderen, Beobachter, TN, Akteur (Rollen und ihre Unschärfe): „Wer ist was?“
- Triade der Begehren (Struktur und Imagination): „Alle im Boot?“
- U – der Prozeß (Prozessbeschreibung): „Wo befinden wir uns?“
- Pyramide der Ebenen des menschlichen Erlebens und Handelns (Strukturierungshilfe): „Auf welcher Ebene liegt das Thema?“
- Re – De – Ko als ständiger Erkenntnisprozess mit seinen Postulaten (Erkenntnis): „Selbsttätiges Lernen?“
- Der Einsatz von Methoden (Methoden): „Ist die Methode viabel?“
- KW als Fraktal – die KW in der KW (Von der Unschärfe der Ebenen): „Methode oder Haltung oder Bewusstsein?“

4 Die Konstruktivistische Werkstatt in der Praxis

Die Konstruktivistische Werkstatt (KW) ist die Zukunftswerkstatt konstruktivistischer Prägung. Sie hat ihre Wurzeln in der Methode der klassischen Zukunftswerkstatt nach Jungk/Müllert. Im Vergleich zu dieser Methode und seinen bisherigen Ausdifferenzierungen und Theorien basiert die Konstruktivistische Werkstattarbeit auf heutigem Verständnis von Wandel in Gesellschaft³³¹ und einem auf Dewey fußendem Lernkulturbegriff. Darin wird dann die Konstruktivistische Werkstatt didaktisch verortet. Es wird ein Phasenmodell entworfen, das den idealtypischen Ablauf beschreibt. Die Beschreibung der Konstruktivistischen Werkstatt auf einer elementaren und ganzheitlichen Planungsebene in der Praxis lässt die im Anwendungsfeld relevanten Dynamiken erscheinen und öffnet den Blick auf den Perspektivenkoffer als strategisches Instrumentarium, mit Hilfe dessen der Prozess begleitet werden kann. Bei dieser Betrachtung sollen vor allem die im vorigen Kapitel genannten Blickwinkel bei der Konstruktivistischen Werkstattarbeit helfen, sich immer wieder im Prozess (im entsprechendem Anwendungsfeld) zu verorten:

- a) die Rollen als Akteure, Teilnehmer und Beobachter
- b) Konstruktion – Selbsttätiges Lernen
- c) Methoden – systemisch, pragmatisch, konstruktiv – Viabilität
- d) von Mensch zu Mensch – systemische Beziehungsgestaltung
- e) Prozesshaftigkeit – Macht und Wahrheit
- f) Imaginationen – Triebkräfte und Motivationen

Ziel ist es, Entwicklungs- und Transformationspotentiale freizusetzen und Handlung zu ermöglichen. Diese beiden Aspekte ergeben – zusammen gesehen – im Spannungsverhältnis zwischen Dialog und Dynamik³³² die Konstruktivistische Werkstatt. Daraus resultiert im darauf folgenden Kapitel letztlich die Analyse der Anwendungsfelder. Dazu werden dann im nächsten Schritt die in der Praxis im Anwendungsfeld relevanten Transformationsprozesse beleuchtet. In diesen Feldern wirken unterschiedliche Programmatiken und Ziele.

4.1 Die Phasen und ihre didaktische Einordnung auf einer situativen Planungsebene

Die Konstruktivistische Werkstatt und ihre Phasen

Das bis hier kurz skizzierte Modell der Konstruktivistischen Werkstatt soll nun vertiefend und detaillierter in seinen Phasen dargestellt werden, wobei didaktische Ziele und ihre Methoden in Beispielen genannt werden. Dieser Verlauf muss je nach Kontext abgeändert

³³¹ Vgl dazu auch die Nachhaltigkeitsdebatte der UNESCO im Gap 5 Quality education (siehe www.unesco.org)

³³² Vgl dazu auch Bauman (2017) mit seinen Ausführungen zu Emanzipation als Befreiung, Individualität und die Neuordnung der Strukturen.

werden. In diesem Kapitel wird zuerst ein Phasenmodell, das sich nach Reich auf einer situativen Planungsebene befindet, entwickelt, welches als Grundlage dienen kann. Es soll zunächst eine erste Annäherung sein.

Für eine differenzierte Einordnung des Modells ist es notwendig, zwischen Institutionsdidaktik, Fachbereichsdidaktik, Seminarplanung und konkreter pädagogischer Situation zu unterscheiden³³³, um sich eigene Handlungsmöglichkeiten der Anwendung dieses Modells zu erarbeiten. Reich hat diesbezüglich unterschieden in ganzheitliche Planung, elementare Planung und die situative Planungsreflexion³³⁴, die wiederum eine Reflexion ermöglichen, um sich zu verorten.

Beide didaktischen Herangehensweisen nach Siebert und Reich haben in Verbindung mit dem hier aufgebauten Phasenmodell ihre Berechtigung. Diese unterschiedlichen didaktischen Ebenen wurden an anderer Stelle in dieser Arbeit dargelegt. Die nachfolgende Darstellung ist die Darstellung der Konstruktivistischen Werkstatt in seinen Phasen.

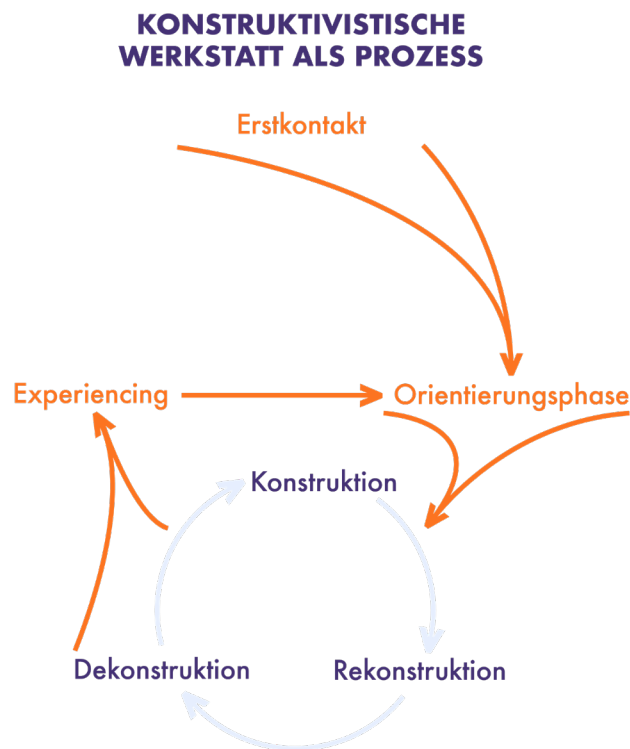


Abb. 10 Die Konstruktivistische Werkstatt als Prozessmodell

³³³ Vgl. Siebert (1997).

³³⁴ Vgl. dazu Reich (2008).

1. Erstkontakt EK	
<u>Ziel/Didaktik:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kontakt mit Auftraggeber/Anlassgeber ➤ kooperativer Beziehungsaufbau ➤ Auftragsabfrage – gemäß Grundprinzipien und Grundanliegen der Konstruktivistischen Werkstatt ➤ (vorläufige) Zielbestimmung ➤ Organisatorisches – Zeitrahmen, Ort und Finanzierung 	<u>Methoden (beispielhaft):</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragen ➤ Beziehungskommunikation

2. Orientierungsphase OP	
<u>Ziel/Didaktik:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kontakt mit den Teilnehmern ➤ kooperativer Beziehungsaufbau ➤ Arbeitsweise und Grundanliegen der Konstruktivistischen Werkstatt ➤ Dialogische Auftragsklärung und Zielklärung im System der Triade der Begehren ➤ Organisatorisches – Zeitrahmen und Raumfrage ➤ Methodisches Vorgehen abstimmen 	<u>Methodisch (beispielhaft):</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Moderationstechniken ➤ Beziehungskommunikation ➤ Fragen

3. Rekonstruktion – Klärungsphase RE	
<u>Ziel/Didaktik:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Entdecken unserer Selbst, der Gruppe, des Themas“ ➤ Vergangenheitsbearbeitung/Bestandsaufnahme – Gemeinsames und Unterschiedliches ➤ Problem/Themenzentrierung ➤ ggf. Rückkoppelung an die TN zu Ziel, Auftrag und Mandat – methodisches Vorgehen abstimmen 	<u>Methoden(beispielhaft):</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Moderationstechniken ➤ Sammlungs- und Auswahlverfahren ➤ Strukturierungs- und Analyseverfahren ➤ Rollenspiele, Kreativitätstechniken ➤ methodenspezifischer Vorgang, je nach Methode evtl. Anpassung dieses Phasenmodells vonnöten

4. Dekonstruktion – Verstärkungsphase DE	
<u>Ziel/Didaktik:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Es könnte auch anders sein: Unser Selbst, die Gruppe, das Thema“ ➤ Perspektivwechsel ➤ Kreativität ➤ Imagination ➤ ggf. Rückkoppelung an die TN zu Ziel, Auftrag und Mandat – methodisches Vorgehen abstimmen 	<u>Methoden (beispielhaft):</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Moderationstechniken ➤ Kreativitätstechniken und -methoden ➤ Sammlungs- und Auswahlverfahren ➤ Rollenspiele ➤ Raumgestaltung ➤ methodenspezifischer Vorgang, je nach Methode evtl. Anpassung dieses Phasenmodells vonnöten

5. Konstruktion – Entwicklungsphase		KO
<u>Ziel/Didaktik:</u>	<u>Methoden (beispielhaft):</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren – Unser Selbst, die Gruppe, das Thema“ ➤ Vorbereitung auf die Erfahrung des Realen in Abgrenzung zur Realität ➤ Weiterführung vereinbaren, planen ➤ ggf. Rückkoppelung an die TN zu Ziel, Auftrag und Mandat – methodisches Vorgehen abstimmen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Moderationstechniken ➤ Sammlungs- und Auswahlverfahren ➤ Strukturierungs- und Analyseverfahren ➤ Projekte, Forderungen, Leitbilder ➤ Rollenspiele ➤ methodenspezifischer Vorgang, je nach Methode evtl. Anpassung dieses Phasenmodells vonnöten 	

6. Entlassung ins Reale/Realität³³⁵ – Experiencing		E
<u>Ziel/Didaktik:</u>	<u>Methoden (beispielhaft):</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Konstruktionen für die Zukunft bezüglich des Selbst, der Gruppe, des Themas“ ➤ Vorbereitung auf das Erfahren der Realität ➤ Entscheidung über verbindliche Festlegungen – Zielbestimmungen ➤ Entscheidung über weiteres Vorgehen ggf. Auftragsabfrage ➤ ggf. Überleitung in die Orientierungsphase ➤ Offenheit bewahren für neue Entwicklungen – Haltungsfrage ist entscheidend. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Moderationstechniken b) Rollenspiele c) Sammlungs- und Auswahlverfahren d) Strukturierungs- und Analyseverfahren e) Projekte, Forderungen, Leitbilder f) Reflexion 	

4.2 Die Konstruktivistische Werkstatt auf einer elementaren und ganzheitlichen Planungsebene.

Grundsätzlich geht es bei der Konstruktivistischen Werkstatt nicht nur um ein didaktisches Modell auf einer situativen Planungsebene, sondern auch um ein grundsätzliches Verständnis des pädagogischen Arbeitens. Das orientiert sich an systemischen, interaktionistischen und konstruktivistischen Prinzipien. Dies äußert sich in der Frage des pädagogischen Zugangs zu Lernsituationen und im methodisch-didaktischen Handeln. Die Konstruktivistische Werkstatt als Metamodell auf einer ganzheitlichen, elementaren Planungsebene zu verstehen, gelingt, wenn der Ablauf in seinen Phasen (dargestellt im Phasenmodell) mit dem Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ mit den Leitfragen aus dem nächsten Kapitel zusammengefasst wird. Es muss mit der in der Struktur vorhandenen, inneren Programmatik gearbeitet werden (vgl. dazu auch das Kapitel 5.1).

Dabei bleiben Erstkontakt und Orientierungsphase auf einer situativen Ebene gleich. Der Kernphasenkomplex der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion verläuft aller-

³³⁵ Siehe Reich (2008) S.76-77: „Das Reale ist ein Ereignis, das wir immer dann wahrnehmen, wenn wir noch kein Konstrukt, noch kein Verständnis, keine Erklärung über das gebildet haben, was uns – in welchen Formen auch immer – erscheint. Haben wir ein Verständnis oder eine Erklärung, dann ist die Realität schon bewusstseinsabhängig und in menschliche Konstruktionen eingebunden.“

dings nicht wie im Phasenmodell dargestellt in einfacher Abfolge (so wie es das grundlegende Phasenverständnis der klassischen Zukunftswerkstatt nach Jungk/Müllert beschreibt). Vielmehr werden diese drei Phasen auf einer elementaren und ganzheitlichen Ebene gesehen. Die grundlegenden Denk- und Handlungsweisen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion („Keine Rekonstruktionen um ihrer Selbst willen“, „Keine Konstruktion ohne Dekonstruktion“, „So viel Konstruktion wie möglich“) sollen als Beobachterblickwinkel in jeder Werkstatt genügend Raum einnehmen. Der Prozess, der begleitet wird, wird mittels der Perspektiven bzw. der daraus resultierenden methodischen Schritte gesteuert, bzw. im Raum der Verständigungsgemeinschaft, im Spannungsverhältnis der Triade der Begehren begleitet. Hierzu sollen nur ein paar kurze Beispiele zur Verdeutlichung genannt werden³³⁶.

- In einem Organisationsentwicklungsprozess kann die Methode des Open Space angewendet werden. Um nach Auftragsklärung und Zielbestimmung in den Phasen des Erst-Kontaktes und der Orientierungsphase mit einem Auftraggeber einen breit angelegten Demokratisierungs- und Umstrukturierungsprozess einzuleiten, steht die Methode des Open Space für die drei Phasen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion zur Verfügung. Dieser Prozess folgt den Prinzipien der Konstruktivistischen Werkstatt, da in diesem Großgruppenprozess die Eigenständigkeit der Teilnehmer von Anfang an im Vordergrund steht. Mit den vorgegebenen Regeln und Rahmenbedingungen wird das Miteinander bestimmt und allen die Freiheit gegeben, das zu tun, was in diesem Moment für sie von Wichtigkeit ist.³³⁷
- In einem Beratungsgespräch wollen zwei unterschiedliche Interessensgruppen zu einer Lösung kommen. Hierbei wird der Erstkontakt gemäß systemischer Kriterien gestaltet, um nicht in eine Koalitionssituation zu kommen. Kompetenz- und Ressourcenorientierung sind die Kriterien, die hier von großer Wichtigkeit sind. Die Re-, De- und Konstruktion können je nach Gruppe z.B. mit Hilfe von Statuentheater gestaltet werden. Das Gespräch in einer Sitzung kann die drei Phasen mehrmals durchlaufen. Dabei achtet der Moderator darauf, dass es genügend Verstörung gibt und so viel Konstruktion wie möglich stattfinden kann.
- Ein Bildungsurlaub in der Politischen Bildung wird zum Thema „Demokratie – stehen wir am Anfang oder am Ende?“ ausgeschrieben. In der Orientierungsphase wird eine Zielabfrage durchgeführt – eine Erwartungsabfrage – und im Verständigungsprozess werden die von der Moderation im Vorhinein gemachten methodisch-didaktischen Überlegungen mit den Teilnehmern zusammen zu einem Seminarplan entwickelt.
- Beim Aufbau von Strukturen werden konsequent inklusive-partizipative Verfahren verwendet, um transparente Strukturen zu schaffen. Diese lernenden Einheiten ermöglichen größtmögliche Selbstwirksamkeit bei gleichzeitiger

³³⁶ Weitergehende Beispiele sind im Kapitel 5 zu finden. Dort wird auch eine systematische Herangehensweise der Überprüfung und Reflexion angeboten, mit der die Anwendungsfelder und ihre Transformation sinnhaft und prozesshaft begleitet werden können.

³³⁷ Vgl. Owen (1997), Maleh (2000), Petri (1998), Ebeling (1998).

ganzheitlicher Ausrichtung. Die Grundprinzipien eines „viable system models“ sind mit allen Beteiligten aufzubauen, in dem die Rollen und Aufgabenbereiche dementsprechend zu klären sind. Dies kann auf Teilhabestrukturen im Quartier wie auch in Teams und gemeinwohlorientierten Organisationen geschehen.

Der Erstkontakt (nur in Situationen, in denen ein Moderator von außen hinzugezogen wird) und die Orientierungsphase am Anfang einer Konstruktivistischen Werkstatt sind Phasen des Beziehungsaufbaus und der Ziel- und Auftragsformulierung. Sie sind Voraussetzungen für einen folgenden sinnvollen Prozess. Die beiden Aspekte der Beziehungsklärung als auch der Zielformulierung (bzw. auch Auftragsklärung) sind gleichzeitig als Prinzipien zu sehen, die während der ganzen Werkstatt immer wieder Thema bleiben. Sie tauchen in Form von Rückkoppelungen an die Teilnehmer auf³³⁸. Auch in der Phase der Entlassung/Experiencing spielen diese beiden Prinzipien bei der Vorbereitung auf die Entlassung ins Reale eine große Rolle.

Dieses Phasenmodell in seiner idealtypischen Darstellung muss nun mit den dargelegten Grundsätzen in Verbindung gebracht werden. Zur Erreichung einer Prozesskompetenz ist dabei der Perspektivenkoffer „Multi-Perspektivität als strategisches Instrumentarium“ zu verwenden.

4.3 Der Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“

In einem idealtypischen Ablauf der Konstruktivistischen Werkstatt und ihrer Phasen werden zur Erreichung einer Prozess-, Transformations- und Impulskompetenz sieben Perspektiven ausgebreitet, anhand derer die Bildungsprozesse untersucht und reflektiert werden können. Sie werden hier zusammengefasst in einen Perspektivenkoffer. Dabei steht die Metapher des Koffers für Mobilität und die Möglichkeit, sich der unterschiedlichen Perspektiven aus diesem Koffer heraus zu bedienen und gegebenenfalls zu erweitern bzw. zu reduzieren.

Diese Reflexion dient sowohl der Verortung und Vergewisserung für die Leitung als auch als Grundlage für die Selbstreflexion der Gruppe oder des Teams, der Person oder der Organisation als ganzer. Das Herstellen der Transparenz im Prozess obliegt der Leitung. Je nach Auftragslage und Setting kann es sinnvoll sein, diese Folien mit und durch alle Beteiligten reflektieren zu lassen. Der „Perspektivenkoffer“ auf der Basis der Grundsätze der Konstruktivistischen Werkstatt beinhaltet folgende Blickwinkel:

³³⁸ Vgl. dazu auch die Ausführungen zu „Plan und Verständigung“.

1. Der in diesem Kapitel dargestellte Ablauf. Die Konstruktivistische Werkstatt (KW) als Phasenmodell (Grundlegende Herangehensweise): Ablauf klar?
2. „Karussell des Selbst und Anderen“, „Beobachter, TN, Akteur“ (Rollen und ihre Unschärfe): „Wer ist was?“
3. Triade der Begehren (Struktur und Imagination) „Alle im Boot?“
4. U – der Prozess (Prozessbeschreibung): „Wo befinden wir uns?“
5. Pyramide der Ebenen des menschlichen Erlebens und Handelns (Strukturierungshilfe) „Auf welcher Ebene liegt das Thema?“
6. Re – De – Ko als ständiger Erkenntnisprozess mit seinen Postulaten (Erkenntnis) „Selbsttätiges Lernen?“
7. Konstruktivistische Werkstatt (KW) als Fraktal – die KW in der KW (Von der Unschärfe der Ebenen): „Modell, Konzept, Methode, Haltung oder Bewusstsein?“
8. Der Einsatz von Methoden (Methoden als Mittel) „Ist die Methode viabel?“

Dieser Perspektivenkoffer „Multi-Perspektivität als strategisches Instrumentarium“ wird hier erläutert. Die Relevanz wird anhand von Beispielen aus der Praxis veranschaulicht. Die Praxisbeispiele sind sehr unterschiedlich gelagert und sollen damit auch die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten dieses Perspektivenkoffers verdeutlichen.

Bei den hier beschriebenen Perspektiven geht es aber um mehr als um Reflexionsblickwinkel. Es sind Perspektiven, mit denen ständig innerhalb eines Prozesses gearbeitet werden soll und kann. Sie sind neben der Reflexionsmatrix und -folie gleichzeitig ein Blickwinkel mit strategischer Ausrichtung und auch eine Methode. Die zugrundeliegende Strategie ist die Herstellung von Prozesskompetenz und Transformationskompetenz für die Moderation oder den Pädagogen, um sinnvolle Prozesse zu initiieren, zu begleiten oder auch nachhaltig zu implementieren. Es sind Metablickwinkel, die – als Instrumentarium begriffen – dazu befähigen, viable Methoden auszusuchen und anzuwenden, den Prozess zu halten, alle Beteiligten zu berücksichtigen, Eigenverantwortung zu leben und im System umzusetzen. Ein systematischer Einsatz des Perspektivenkoffers mittels Fragen wird in Kapitel 6.1 beschrieben.

Die Wirksamkeit und Viabilität lässt sich anhand der Reflexion durch Leitfragen überprüfen, die im Evaluationsteil und auch in der Checkliste aufgeführt sind.

4.3.1 Karussell des Selbst und Anderen, Beobachter, TN, Akteur (Rollen und ihre Unschärfe): „Wer ist was?“

Dieser Blickwinkel bezieht sich auf die grundlegenden Ausführungen zum Thema Kommunikation und Beziehungsarbeit aus dem vorhergehenden Kapitel. Dabei sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit darum gehen soll, diese Beziehungswirklichkeit zu bearbeiten oder im Prozess dauerhaft im Blick zu behalten. In jedem Prozess gibt es aus konstruktivistischer Sicht unterschiedliche Rollen, die jeder von uns einnimmt, sei es bewusst oder unbewusst, sei es selbstbestimmt

oder auch zugeschrieben bzw. aufgenommen. Diese unterschiedlichen Rollen gilt es in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit zu unterscheiden, zu differenzieren, bei Bedarf öffentlich zu machen und zu thematisieren. Diese Rollenklärung hat zum Ziel: Wer erhält wann welches Mandat? Wer ist wann mit welchen Inhalten wie am Prozess beteiligt? Gerade beim Start, also beim Erstkontakt, aber auch in der Orientierungsphase muss das Ziel erreicht werden, alle am Prozess Beteiligten auch zu Akteuren werden zu lassen. „Auftraggeber“ oder auch Initiator und Teilnehmer müssen zu gemeinsamen Zielvorstellungen kommen. Zumindest muss Transparenz in die Unterschiedlichkeit der Zielvorstellungen gebracht werden. Die impliziten Zuschreibungen und inhaltlichen Bindungen³³⁹ sollen bei Bedarf genauso wie handfeste Konflikte im Laufe des Prozesses bei Unstimmigkeiten mit einer Klärung der Rolle und der daraus resultierenden eigenen Anteile helfen, da die erfahrbaren oder selbst zugeschriebenen Zuordnungen ambivalent und vielfältig verlaufen können³⁴⁰. Bekannte Kommunikationsregeln helfen z.B. von sich selbst zu sprechen und einen insgesamt wertschätzenden Kommunikationsstil zu pflegen.

Viele Kontexte mit klaren Hierarchien haben die Tendenz, Rollen im Idealfall auch klar zu verteilen. Allerdings findet die Kommunikation und Definition darüber meist nicht statt. Die Aufgabe einer Moderation oder Prozessbegleitung ist es dann, diese Rollen im Sinne eines fruchtbaren Prozesses immer wieder auch zu thematisieren, offenzulegen, zu dekonstruieren, zu ändern oder zumindest die Möglichkeit zu bieten, neue Blickwinkel zuzulassen. Dies kann nur gelingen, wenn ein genügend starkes gemeinsames Ziel erarbeitet und eine wertschätzende Grundhaltung vorhanden ist, eine klare Auftragsabfrage erfolgte und das Mandat erteilt wurde. Dies beinhaltet, die Selbsttätigkeit für sich und andere in den Vordergrund zu stellen³⁴¹, die mit der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und dem daraus sich entwickelndem Selbstwertgefühl einhergeht. Die Selbstkundgabe und der Appell an andere muss dann mit der Fremdkundgabe und dem Appell der Anderen in Übereinstimmung gebracht werden. Ziel muss es sein, eine stimmige, der Organisationskultur entsprechende Dynamik zu entwickeln, die alle Beteiligten zu Akteuren werden lassen kann, jedem die Möglichkeit bietet, mit der Rolle des Beobachters neue Impulse zu setzen und sich als Beteiligter eines sinnvollen Prozesses zu erleben. Dabei sind die Wechselseitigkeit von Selbst und Anderem zu beachten und die daraus entstehenden Zuschreibungen mit ihren Dynamiken.

Konstruktivistische Schlussreflexion:

Ziel muss es sein, alle auch in die Rolle des Akteurs zu bekommen, bei Bedarf die Rolle des wertschätzenden Beobachters einzunehmen und einen der Situation angemessenen Dialog über diese Rollenverteilung zu ermöglichen. Es ist der Ort der Konstruktion und erfahrbaren Selbstwirksamkeit.

³³⁹ Vgl. Reich (2008) S. 164ff.

³⁴⁰ Vgl. dazu auch das Kapitel „Auf welcher Ebene befinden wir uns?“ S. 178.

³⁴¹ Vgl. dazu Reich (1996) S. 62.

4.3.2 Triade der Begehren (Struktur und Imagination): „Alle im Boot?“

Wie im letzten Kapitel ausgeführt ist die Imagination die Ebene, auf der das Begehren, die Motivation liegt. Dies ist unser Motor für Entwicklung.

Die Triade der Imagination bedeutet, dass sowohl die Beweggründe des einzelnen Teilnehmers, die Beweggründe des Auftraggebers als auch die Ziele und Machtverhältnisse der vorhandenen Struktur miteinander in Dialog gebracht werden. Ziel muss eine arbeits- und tragfähige Grundlage mit Zielvereinbarungen sein. Sie muss für den zu definierenden Zeitraum verlässliche Vereinbarungen bringen und Selbstwirksamkeit erlauben, um nachhaltige Entwicklungen zu ermöglichen, um nicht in die „Nachhaltigkeitsfalle“ zu tappen. Das heißt z.B. im Sinne systemischer Therapie und Beratung, den Kontext zu vernachlässigen, zu übergehen. Das bedeutet dann aber nicht, der Struktur die volle Macht zuzusprechen und die für die Gruppe und das Individuum eigenen Spielräume, die es gibt, nicht erarbeiten und nutzen zu lassen oder auch zu erweitern. Es heißt aber, diese Macht zu thematisieren und transparent zu machen und einen Umgang damit zu erlernen oder zu vereinbaren. Die Kunst liegt dann darin, auch in begrenzten Kontexten, in engen Grenzen, die Möglichkeiten eigenen Handelns und eigener Entscheidungsspielräume auszuloten bzw. diese auszuweiten.

Konstruktivistische Schlussreflexion:

Die Triade der Begehren – „Alle im Boot“ soll auf allen Seiten der Konstruktivistischen Werkstattarbeit für Entwicklung sorgen: Auf der Seite der „Teilnehmer“, der „Auftraggeber“, aber auch der Struktur mit ihren Bedingungen – letztendlich auch auf Seiten der Moderation mit ihrer Haltung und Intention. Dies zu gewährleisten ist Aufgabe des Pädagogen: durch die Verständigung darüber, durch die Thematisierung von Macht und ihren Strukturen, durch den transparenten Umgang mit Informationen und transparenten demokratischen Entscheidungswegen und durch die Aushandlung darüber auf demokratischem Wege.

4.3.3 Der Prozess (Prozessbeschreibung): „Wo befinden wir uns?“

Wo befinden wir uns in einem Prozess? Prozesse sind immer eingebettet in einen zeitlichen und inhaltlichen/strukturellen Kontext. Dabei soll der Prozess in zweierlei Dimensionen betrachtet werden, die im Perspektivenkoffer zum Einsatz kommen:

- a. Zieldimension und
- b. Tiefenstruktur.

Zu a) Es gibt einen Start- und einen Endpunkt. Die inhaltliche Auseinandersetzung findet im Dazwischen statt. Wenn die Auseinandersetzung und die gemeinsame Entwicklung von Perspektiven, Visionen, Leitbildern oder aber auch inhaltlichen Erkenntnissen das Ziel sind, so helfen eine Reihe von unterschiedlichen Aspekten weiter.

Die Blickwinkel auf den Prozess unter einer Zielperspektive können auf den Ebenen des Inhalts, der Struktur und der Beziehungen gesehen werden. Die Einteilung orientiert sich an den in Kapitel 2 gemachten Zielrichtungen in Prozessen, die in komplexeren Prozessbeschreibungen auf einer ganzheitlichen Planungsebene gründen, den Ausrichtungen hinsichtlich Struktur und Thema wie in Kapitel 3 ausgeführt folgen und ebenso den didaktischen Grundausrichtungen, die als konstruktivistische Zielperspektive beschrieben sind.

Zu b) Hinsichtlich der Tiefenstruktur lassen sich folgende Blickwinkel und Fragen ableiten³⁴², die zur Verortung und Vergewisserung notwendig sind:

1. Wie fundiert und emotional getragen ist der Prozess?
2. Vom Individuum ausgehend: Kann das einzelne Individuum von seinem Innersten heraus den Prozess mittragen und sich wiederfinden?
3. Struktur der Achtsamkeit: Hat der Prozess die Ebenen a) des Herunterladens, b) des Faktischen, c) des Empathischen bis zu d) des Schöpferischen durchlaufen? Es bedarf der Fokussierung der gemeinsam gefühlten und gedachten Zukunft.
4. Ist der Moment der gemeinsamen Verständigung mit seiner Zukunftsperspektive im Gesamtprozess erfahrbar gewesen und gewürdigt worden?

Zu 1.: Auf welchen Ebenen hat der Prozess stattgefunden? Die Tiefenstruktur unterscheidet vier Ebenen. Die erste Ebene ist die der Reaktion (manifest action - react). Sie ist geprägt von Handlungen, die innerhalb der Interaktion auf einer oberflächlichen und materiellen Ebene liegen. Die zweite Ebene ist die der Prozesse und deren Struktur (redesign). Auf dieser Ebene lassen sich Strukturen abbilden und verändern. Die dritte Ebene ist die des Denkens und des Glaubens als Rahmen und Grund der Person für ihre Handlungen. Die vierte Ebene³⁴³ bezeichnet die Fähigkeit, zu regenerieren (regenerate). Es ist die Quelle der Imagination.³⁴⁴

Konstruktivistische Reflexion: Schafft der Prozess es, die Gruppe und das Individuum Erfahrungen auf imaginären Ebenen machen zu lassen und auf symbolischer Ebene in die Mitte des Prozesses zu holen? Auf welcher Ebene der Tiefenstruktur befindet sich der Prozess?

Zu 2.: Kann das Individuum von seinen Innersten heraus diesen Prozess mittragen? Als grundsätzliche Herangehensweise für die konstruktivistische Werkstattarbeit ist dies schon

³⁴² Die Tiefenstruktur hinsichtlich der Verschränkung von Interaktion, Inhalt und struktureller Ebene innerhalb eines Prozesses, wie sie bei Scharmer in der Theorie U beschrieben wurde, dient hier als Vorlage. Die bei Scharmer formulierte Entdeckung des blinden Flecks in der Führung ist für uns allerdings obsolet, da sie über die Dekonstruktion innerhalb des Prozesses eingeführt wurde. Auch der von Scharmer formulierte Grundsatz vom Individuum auszugehen ist in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit Grundlage und bedarf keiner weiteren Erklärung. Vgl. Scharmer (2007,2010).

³⁴³ Diese Ebene taucht bei Reichs Begrifflichkeit der Imagination und Realbegegnung auf, vgl. Reich (2008). Der Begriff der Quelle findet sich bei Scharmer (2007) und Steiner (2001).

³⁴⁴ Vgl. Reich (2008), Gieseke (2008) und Scharmer (2007, 2010) sowie Steiner (2001) und Csikszentmihalyi (1985), die alle diesen einen Punkt aus ihrer professionsspezifischen und theoretischen Sicht versuchen zu fassen und zu beschreiben.

beschrieben worden. „Wo befinden wir uns“ ist als ein Blickwinkel des Perspektivenkoffers „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ dafür vorgesehen, kritisch zu hinterfragen, ob im Laufe des Prozesses der Einzelne entweder kollektiv oder aber zu irgendeiner Zeit des Prozesses mit seinen Innersten in Kontakt treten konnte.³⁴⁵ Dann heißt es: Von da aus in die Welt.

Konstruktivistische Reflexion: Ziel muss es sein, folgende Fragen für sich zu überprüfen und im Prozess dementsprechend zu gestalten: Kann das Individuum von seinem Innersten heraus diesen Prozess mittragen? Ist das Individuum sowohl inhaltlich als auch emotional Teil des Ganzen? Muss oder kann dieser Prozess methodisch noch indiziert oder untermauert und gestützt werden?

Zu 3.: Es gibt unterschiedliche Ebenen des Prozesses, die bei Scharmer eine Verschränkung von a) Individuum (in seiner Tiefenstruktur), b) Interaktion und Gruppe und c) inhaltlicher Bearbeitung mit dem Blick der Aufmerksamkeit bzw. Achtsamkeit und ihren Ebenen. Diese Ebenen müssen auf der Folie der bei Reich eingeführten Realbegegnungen, Repräsentationen und Diskurse verbunden werden.

Ebene 1: Downloading – Herunterladen

Wechsel: Hinsehen – Thema: Öffnung/Urteil

Dieser erste Schritt hat zum Ziel, erst einmal hinzusehen, wahrzunehmen und das Thema zu generieren. Dabei ist eine grundlegende Offenheit dem- oder derjenigen gegenüber einzufordern.³⁴⁶

Ebene 2: Debatte

Wechsel: Hinfühlen – Thema: Gefühl/Imagination

Während auf der Ebene 1 ein Herunterladen und Abspulen auf der symbolischen Ebene stattfindet³⁴⁷, ist auf der Ebene 2 – auch wenn sie Debatte genannt wird – die Bearbeitung der Gefühlswelt entscheidend. Zynismus als Reaktion auf nicht zufriedenstellende Situationen muss seinen Platz haben und das darf auf Gegenseitigkeit beruhen. Diese Ebene der Theorie U entspricht der Ebene der Imagination und Rekonstruktion, beinhaltet aber auch Anteile der Dekonstruktion hinsichtlich des Themas.

Ebene 3: Dialog und Verständigung

Wechsel: loslassen und kommen lassen – Thema: Angst/Willen

Die Ebene des Dialogs lebt davon, die Angst zu überwinden, loszulassen und den eigenen Willen zu erkennen. Die Auseinandersetzung findet auf der Ebene der Gefühle, aber auch der versprachlichten symbolischen Ebene statt.

Ebene 4: Presencing (Presence and sense)

Gemeinsame Willensbildung – erproben.

³⁴⁵ Vgl. Scharmer (2007, 2010), Reich (2008).

³⁴⁶ Vgl. dazu die Kapitel zum Thema Rekonstruktion und Imagination.

³⁴⁷ Vgl. auch den Wechsel in den Phasen der Mediation von augenscheinlich kritischen Punkten hin zu den darunter liegenden Gefühlswelten und deren Bearbeitung.

Diese Ebene ist der Ort der gemeinsamen Visionen und Willensbildung aus innerer Überzeugung, wenn alle Ebenen gemeinsam dies zulassen.

Ebene 5: In die Welt bringen

Gemeinsame Visionen entwickeln, in die Welt bringen und gemeinsam erproben.

Diese Ebene ist eine zielgerichtete Ebene der Visionsbildung, anschließender Praxiserfahrung und Umsetzung auf der Basis gemeinsamer zielgerichteter Entscheidungen.

Konstruktivistische Reflexion: Diese Beschreibung verhilft zur Verortung des Prozesses hinsichtlich der Auseinandersetzung in inhaltlicher und struktureller Sicht und auf Beziehungsebene. „Wo befinden wir uns“ ist die Bestandsaufnahme auf einer der fünf Ebenen und daraus folgenden methodischen Schritten. Die diesen Ebenen innewohnende Struktur der Achtsamkeit ist Indikator für die Tiefe der Auseinandersetzung bis zu dem Punkt, an dem ein generatives, lautes Zuhören, eine laute Wahrnehmung stattfindet³⁴⁸. Ziel muss es sein, möglichst alle Ebenen zu durchlaufen, um zu einem nachhaltigen Prozess zu gelangen. Erst dann erlebt das Individuum Mut und Vertrauen in sich, die Gruppe und das Thema und erhält einen vertrauensvollen Handlungsimpuls mit Umsetzungsperspektive.

Zu 4.: Der Ort der gemeinsamen Willensbildung ist der Kern zur Entwicklung des Neuen. Es ist der Ort, an dem innegehalten und erspürt wird, was das Ziel, was die Zukunft bringt. Es ist der Ort und der Raum, von der höchsten zukünftigen Möglichkeit her wahrzunehmen.

Konstruktivistische Reflexion: Der Moment der Schöpfung muss neben der Erfahrung innerhalb des Prozesses auf symbolischer Ebene als das kommuniziert werden, was es ist. Es ist die Geburtsstunde einer Idee, einer Vision mit einhergehenden Zielen für den Einzelnen, die Gruppe oder das Ganze. Die Absicherung und das In-die-Welt-tragen muss entsprechend methodisch umgesetzt werden. Die symbolische Figur für den Aufbruch, das Werden des Neuen muss dementsprechend gewürdigt werden. Es ist für die in dieser Verständigungsgemeinschaft zusammen entworfene Idee die größtmögliche, die die Gruppe sich zu erreichen zum Ziel gesetzt hat. Als das muss sie gesehen werden, die Kraft und Energie, die darin liegt, muss zum Tragen kommen.

Konstruktivistische Schlussreflexion:

„Wo befinden wir uns?“ heißt dann, mittels eines Verständigungsprozesses in der Triade der Imagination und auf der Grundlage des Kontextes und des Anwendungsfeldes in solidarisch-demokratischer Verständigung mit Hilfe der Konstruktivistischen Zielperspektiven und verschiedener methodischer Ansätze einen gemeinsamen Weg zur Gestaltung der Zukunft zu finden. Dabei sind im Verständigungsprozess Ziele zu definieren, die Spannungsverhältnisse, Wanderbewegungen und aber auch didaktische Zielsetzungen auf einer strukturellen, inhaltlichen und Beziehungsebene mit einbeziehen. Wie dies in der

³⁴⁸ Vgl. Flow nach Csikszentmihalyi (1985).

Praxis aussehen kann, wird anhand von Beispielen in Kapitel 6 innerhalb von Werkstätten in exemplarischen Anwendungsfeldern beschrieben.³⁴⁹

4.3.4 Ebenen des menschlichen Erlebens und Handelns (Strukturierungshilfe) „Auf welcher Ebene liegt das Thema? - Um was geht es?“

Im vorigen Kapitel über die Grundsätze, Prinzipien und Perspektiven der konstruktivistischen Werkstattarbeit haben wir uns mittels der Theorie U dem Prozessbegriff in seiner Tiefenstruktur genähert. Es ist das sokratische Gespräch als partizipative Methode und Annäherung an die Wesensbestimmungen von Themen besprochen worden. Neben der Beziehungswelt, den unterschiedlichen Rollen, die wir in Prozessen einnehmen können (Beobachter, Teilnehmer, Akteur) und der Tatsache, Dynamik und Dialog in die Triade der Begehren zu bringen, ist der Blickwinkel auf das Thema (nach dem Konzept des TZI) ein weiteres wesentliches Merkmal, um einen pädagogischen Prozess sinnvoll zu begleiten. Der Inhalt bedarf als Ausprägung auf symbolischer Ebene und der Kultur einer gemeinsamen Klärung. Wie auch im Kapitel „Plan und Verständigung“ unter einem anderen Aspekt beleuchtet, ist das Thema, das im Raum steht, zu bearbeiten, auch wenn es unterschiedlichste dahinter und darunter liegende Blickwinkel und Prinzipien gibt. In der konstruktivistischen Werkstattarbeit ist die Generierung des Themas im Erstkontakt und der Orientierungsphase elementar. Je komplexer und vielschichtiger die Problemlagen und je differenzierter die Wünsche und Aufträge sind, umso intensiver ist eine Klärung auf inhaltlicher Ebene angezeigt. Die Ebenen methodischen und didaktischen Handelns und deren Unterscheidung nach Siebert und Reich sind für die Moderation auf methodischer und didaktischer Ebene leitend. Für die Teilnehmer und Auftraggeber sowie die Struktur sind die Blickwinkel und Ebenen der Gesellschaft, der Gruppe oder Organisation und der Personen zu differenzieren. Die Klärung, auf welcher Ebene das anstehende Thema liegen soll, ist gleichzeitig verbunden mit dem eigenen Anspruch, der moralischen Haltung, dem Auftrag und der Zielsetzung der Struktur. Sie ist damit hinsichtlich dieser Perspektiven zu differenzieren und auszuarbeiten. Dabei bedient sich die Konstruktivistische Werkstattarbeit in einem Verständigungsprozess im Prinzip der Vorgaben und elementaren Schritte des sokratischen Gesprächs nach Detlef Horster. Er unterscheidet explikative, normative und deskriptive Diskurse³⁵⁰. In der Mehrzahl werden Explikationsdiskurse im Rahmen von sokratischen Gesprächen durchgeführt. Auch in der konstruktivistischen Werkstattarbeit sind sie vorrangig. Es sind argumentative Begriffsklärungsdiskurse, die der Wesensbestimmung dienen und sich partizipativer, interaktiver Verfahren bedienen. Philosophie wird damit als Tätigkeit und nicht als Lehre verstanden.

Durch die Fragestellung der Moderation an den Auftraggeber, was denn das Thema sei bzw. was er denke, was für die anderen Teilnehmer dieser Gruppe das Thema sei (Einführung der Multiperspektive), findet gleichzeitig eine Öffnung des Themas statt. Die Offenlegung und Transparenz in diesem Prozess wird im weiteren Schritt den restlichen Teilnehmern geöffnet und dargelegt. Damit ist der Stein losgetreten, sich dem Thema zu nähern. Dies kann auch durch eine Erwartungsabfrage geschehen und der damit einher-

³⁴⁹ Siehe auch die Charakterisierung der konstruktivistischen Werkstattarbeit in Kapitel 2.

³⁵⁰ Vgl. Horster (1994) S. 80, und Siebert (1996) S. 183ff.

gehenden Zu- oder Absage hinsichtlich einer Erfüllung der Wünsche. Auf der Beziehungsebene geschieht damit die Einbeziehung aller Teilnehmer. Auf inhaltlicher Ebene geschieht ein Abstraktionsprozess, der die Vielfalt der Themen unter sich vereinen kann. Bei Unterschiedlichkeit kann die Begrifflichkeit der kategorialen Differenz nach Bateson helfen.³⁵¹

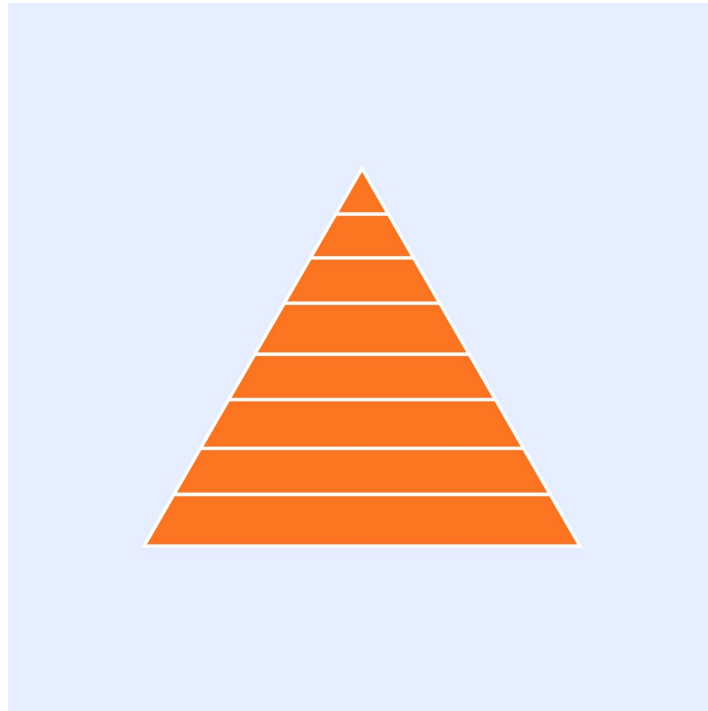


Abb. 11 Die Pyramide der Ebenen in der Konstruktivistischen Werkstatt als Folie

Die Pyramide der Ebenen als Orientierungshilfe

Damit wird mehr oder minder das Thema geöffnet und es bleibt abzuwarten, ob die Gruppe mit einer eventuell vorhandenen divergierenden und sich ausschließenden Sichtweise weiterhin arbeiten kann. Der damit offensichtlich gewordene Dissens kann entweder über eine inhaltliche Neupositionierung überwunden oder aber als Dissens stehen gelassen werden. Der Auftrag muss seitens der Moderation offen als undurchführbar gespiegelt werden. Dieses Ringen um das Thema steht letztlich nicht nur in der Orientierungsphase und dem Erstkontakt an, sondern immer dann, wenn eine Vergewisserung für die Gruppe oder die Moderation notwendig ist. Dies zu gewährleisten ist Aufgabe des Pädagogen.

³⁵¹ Vgl. dazu auch die kategoriale Differenz nach Bateson, die im Kapitel über die Transformation behandelt wird und hilft, in inhaltlichen Diskursen eine Orientierung für die Gruppe zu erlangen. S. Kapitel 1.

Konstruktivistische Schlussreflexion

Die Entdeckung des Themas, des Inhalts und die gemeinsame Verständigung darüber müssen in einem Klärungsprozess mithilfe der Moderation des Pädagogen stattfinden. Das Thema entwickelt sich im Spannungsverhältnis zwischen Teilnehmern, Strukturen der praktischen Felder und dem Ort, an dem sich die Gruppe im Gesamtprozess befindet. Die inhaltliche Verortung und der damit einhergehende Klärungsprozess über die Inhalte findet in dialogischer Weise statt. Dabei sind Kategorienbildungen, Erarbeitung von Wesensmerkmalen, Indikatoren und Verständigungsprozesse, wie sie im Sokratischen Gespräch stattfinden, darüber nötig. Diese inhaltliche Metakommunikation und gemeinsame dialogische Generierung findet immer dann statt, wenn sich im Prozess Änderungen ergeben, Irritationen und Störungen hinsichtlich des Themas auftreten oder aber ein Sammeln und eine Fokussierung aufgrund großer Komplexität vonnöten ist.

4.3.5 Re – De – Ko als ständiger Erkenntnisprozess mit seinen Postulaten (Erkenntnis) – „Selbsttätiges Lernen?“

Die Selbsttätigkeit zieht sich als Postulat wie ein roter Faden durch die konstruktivistische Didaktik. Im Bildungsbereich ist dies mit dem Paradigmenwechsel von einem Lehr- zu einem Lernverständnis vergleichbar. Bildung ist vom Individuum her zu denken, um Individualisierung in Bildung zu erreichen. Die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ist der größte Garant für nachhaltige Bildungsprozesse. Die Frage nach der Selbsttätigkeit taucht in der Frage „Wer ist was?“ und in dem Postulat „So viel Konstruktion wie möglich“ auf. Jeder soll Akteur/Konstrukteur seiner selbst und der Welt werden. Dazu müssen Lernräume geschaffen werden, in denen Wechselseitigkeit von Lernprozessen erfahrbar wird und der Einzelne nicht in der Rekonstruktion hängen bleibt, sondern über die Dekonstruktion zur Konstruktion geführt wird.

Konstruktivistische Schlussreflexion

Wenn jeder nur für sich selbst Konstrukteur seiner Wirklichkeit werden kann und Kommunikation durch die imaginäre Sprachbarriere immer auch bruchstückhaft bleibt, muss die Frage nach der didaktischen Schlussfolgerung (über Inhalt, Beziehung und Struktur) dialogisch innerhalb der Verständigungsgemeinschaft gesehen werden. Die Überprüfung der Wirksamkeit der dialogischen und methodischen Vorgehensweise kann nur über eine Abfrage erfolgen und erfordert evaluative Komponenten und Methoden.³⁵²

4.3.6 Der Einsatz von Methoden (Methoden als Mittel) – „Ist die Methode viabel?“

Mitbestimmung, das Einbringen eigener Vorstellungen und größtmögliche Offenheit in der methodischen Umsetzung, ohne die Teilnehmer zu überfordern – dies ist der Schlüssel zur methodischen Umsetzung, die an der Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden andockt, also viabel ist.

³⁵² Vgl. dazu auch die Kapitel 6.1 und 6.3.

Wann wird welche Hilfe genommen? Wie komme ich zur Entscheidung, dass die Methode viabel ist? Was ist Ziel und Zweck? Wann komme ich zur Entscheidung? Welche Fragen sind leitend? Was war mein Ziel (z.B. Gruppen-/Teambildung; Abstimmung der Ziele mit TN und Thema; Verortung innerhalb des Prozesses; gemeinsame Erarbeitung nächster Schritte; Vorschlag zum Erreichen des Zieles mittels einer Methode (ZW, Präsentation, Entscheidungsmatrix, Prüfungsphase, etc.) und dann Einsetzen derselben; Überprüfung anschließend)? Folgende Perspektive ist dabei einzunehmen: Ist die Methode viabel?

Konstruktivistische Schlussreflexion

Ist die Methode viabel? Entspricht die Methode dem inhaltlichen Ziel, dem Wunsch der Teilnehmer nach ihrer Arbeitsweise, Ort/Zeit und Arbeitsstruktur? Wird sie aus dem Erfahrungsschatz des Pädagogen dem Wunsch und den Anforderungen gerecht?

4.3.7 Die Konstruktivistische Werkstatt (KW) als Fraktal – die KW in der KW (Von der Unschärfe der Ebenen): Modell, Konzept, Methode, Haltung oder Bewusstsein?

Die Komplexität und die immer gleiche Grundstruktur der Konstruktivistischen Werkstattarbeit mit ihrer Arbeitsweise soll mit dem Bild des Fraktals dargestellt werden. Die Konstruktivistische Werkstattarbeit mit ihren Prinzipien der Selbsttätigkeit und Ermächtigung für sich und das Ganze mit seinen Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen und in diesem Sinne zu handeln, ist auf allen Ebenen zu finden. Die Unschärfe der Ebenen kann wie in der Chaostheorie als Fraktal beschrieben werden, wenn man in die Tiefe und ins Detail hineinschaut. Es differenziert sich immer weiter aus und verzweigt und vervielfältigt sich innerhalb seiner Struktur nach innen. Die grundlegenden Prinzipien der Konstruktivistischen Werkstattarbeit sind in idealtypischer Form auf allen folgenden Ebenen zu finden (z.B. situatives Handeln, Methode, Konzept, Modell, Organisation, Haltung oder Bewusstsein; sei es ein Vier-Augen-Gespräch, eine Teamsitzung, eine Bereichsleiterrunde, eine Projektunterrichtsstunde an der Schule, die Aktionsgruppensitzung, die Bürgerfragestunde oder die Beteiligungswerkstatt, das Krisengespräch unter Kollegen oder in der Familienhilfe, das Beratungsgespräch in der Suchtberatung, die Projektarbeitsgruppe eines Unternehmens). Immer sind es die gleichen Prinzipien, die zum Tragen kommen, wenn mit einer reflektierten und sich selbst bewussten eigenen Haltung offen und transparent in den Prozess gegangen wird, um dann in solidarisch demokratischer Verständigung den Wandel nachhaltig mitzugestalten.

Konstruktivistische Schlussreflexion

Eine gleiche Grundstruktur ermöglicht Offenheit. Konstruktivistisch gedacht ist die entscheidende Frage beim Thema der Unschärfe der Ebenen die nach dem zentralen Aspekt in und auf den Ebenen Modell, Konzept, Methode, Haltung oder Bewusstsein neben den Aspekten der Inklusion, Imagination, Beziehungsarbeit und der Prozessverortung. Ein zentraler Aspekt im Ganzen ist der Moment der Anerkennung im ehrlichen Gegenüber. Es

ist nicht der Führungsstil, sondern der Moment der solidarischen Anerkennung³⁵³, der zu gesunden Konstruktionsprozessen führt. Dabei sind nicht unbedingt der Inhalt, aber die Wertschätzung der Person gegenüber und das erst einmal vorurteilsfreie Herangehen entscheidend. Wir sprechen dabei von mehreren verschiedenen Ebenen. Es ist die eine Ebene, auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene als Mensch wahrgenommen zu werden und im Prozess Anerkennung zu erfahren. Auf der Ebene von Teams allerdings sind Rituale der Anerkennung und der gegenseitigen Wertschätzung zu implementieren. Erst dann kann man auch auf der Ebene der Organisationsstruktur von einer Kultur der Anerkennung sprechen und diese reflektieren³⁵⁴. Diese Kultur der Anerkennung muss von einer gemeinschaftlichen Entwicklung von Zielen und einer Konstruktion hinsichtlich des Themas begleitet sein. Dabei ist dieser Leitbildprozess primär für die innere Struktur einer Organisation notwendig, da daraus folgend automatisch das Außen bedient wird. Die Beziehungsstruktur und die Beachtung der Gesetzmäßigkeiten untereinander, flankiert durch das Merkmal der Anerkennung der Vielfältigkeit, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, ist die Grundlage für alle weiteren Prozesse, Aktionen und Projekte. Erst auf dieser Grundlage lassen sich inhaltliche Auseinandersetzungen auch konstruktiv lösen. Die Verantwortungsfragen, die mit unterschiedlichen Hierarchien einhergehen, müssen transparent gemacht und ein verantwortungsvoller Umgang eingefordert werden. Der mit der anfänglich eingeführten Anerkennung einhergehende positive Effekt der Steigerung der Selbstwirksamkeit lässt den Einzelnen sich als Akteur wahrnehmen. Die Bedeutung ermöglicht eine persönliche Auseinandersetzung und den Bezug zur inneren Motivation und damit letztlich zu einer Steigerung der Zufriedenheit mit sich im Arbeitsprozess/Lernprozess oder jeweiligen Kontext. Die gemeinsame Vision, das Leitbild oder das in der Verständigungsgemeinschaft entwickelte Ziel, erfordert seitens der Leitung oder Führung entsprechend dem Spannungsfeld folgende Haltung: „Führung vor der leeren Leinwand“ und „Führung von der Zukunft her – visionäres Arbeiten“³⁵⁵. Dieses Führungsverständnis der konstruktivistischen Werkstattarbeit lässt sich auf Bildungsprozesse im klassischen Sinne genauso übertragen.

Transformation und Wandel sind auf allen Ebenen zu gestalten. Die Grundprinzipien der demokratischen Zukunftsentwicklung sind auf allen Ebenen anhand der konstruktivistischen Zielperspektiven zu analysieren und dementsprechend mit Hilfe des Perspektivenkoffers „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ anzuwenden, ob in einem Team, einer Gruppe, einer Organisation oder einem nationalstaatlichen Gebilde. Es entspricht der Entgrenzung des Lernens³⁵⁶ oder der Begrifflichkeit der Unschärfe, wie Reich sie beschreibt. Vertrautes wird verlassen und Neues wird gewagt. Es ist eine paradoxe Entwicklung: Durch den Diskurs wird einerseits diese Unschärfe oder Entgrenzung zutage gefördert, da Vielfalt und Diversität dies einfordern. Andererseits ist eine Ebenendifferenzierung, wie sie auch hier in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit

³⁵³ Vgl. Copray(2014), Reich (2008).

³⁵⁴ Vgl. dazu auch die Ausführungen zum Rekursionsprinzip nach Reich zum Thema „viable model System“ (2012) S. 128ff.

³⁵⁵ Vgl. Scharmer (2007,2013), Reich (2008), Häcker/Meyer (2013), Claussen/Geffers/Meyer/Spielmann (2013).

³⁵⁶ Vgl. Arnold (2012): Eine zentrale Beobachtung in diversen Kontexten ist die Entgrenzung des Lernens in internationalen Kontexten und sich daraus ergebende Neubestimmungen des Bildungsbegriffs.

beschrieben wurde, notwendig. Sie hilft der Verständigungsgemeinschaft, sich zu verorten und auf solidarische Weise Zukunftsfähigkeit zu entwickeln und zu gestalten.

4.4 Dialog und Dynamik und die Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Dialog und Dynamik sind zwei Grundbewegungen im Transformationsprozess.³⁵⁷ Die Balance und das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Grundbewegungen zu halten ist das Ziel.

- a. Der Dialog ist der Raum für die Interaktion und Verständigungsgemeinschaft, die den Wandel initiiert und in dem er stattfinden kann.
- b. Dynamik ist die Impulskraft, die es im Prozess freizusetzen gilt. Die Dynamik lässt sich auf psychologischer und soziologischer Ebene deuten.

Dieses Spannungsverhältnis in Balance zu bringen muss das Ziel sein. In diesem Spannungsverhältnis entwickelt sich der konstruktive Prozess, der Zukunft sich entwickeln lässt. Im Innenverhältnis und im Außenverhältnis ist dies die Transformationskompetenz auf den Ebenen der Struktur, des Inhalts und der Beziehungen, die die Konstruktivistische Werkstatt freisetzt.³⁵⁸

Dialog und Dynamik zu entfachen, zu unterstützen und miteinander in Handlung münden zu lassen beschreibt die Transformationskompetenz. Die immanente Veränderungsnotwendigkeit und die zu erzeugende Veränderungsbereitschaft ist im Bildungs- und Lernkontext zu thematisieren. Die beiden Kräfte heißen Dynamik und Dialog.

Dynamik

Die Transformationskompetenz hinsichtlich der Entfaltung einer Dynamik verläuft auf zwei verschiedenen Ebenen. Die eine Ebene ist a) die psychologische, die andere ist b) die soziologisch-strukturelle.

Diese beiden stehen miteinander in Verbindung und bedingen sich gegenseitig. Hier sollen sie theoretisch zur besseren Veranschaulichung idealtypisch nebeneinander gelegt werden.

³⁵⁷ Diese Spannungsfelder hat Bauman mit seinen Ausführungen zu Emanzipation, Individualität und Freiheit beschrieben in seinen Ausführungen zur flüchtigen Moderne (2017).

³⁵⁸ Siehe dazu ausführlicher Kapitel 4.4.

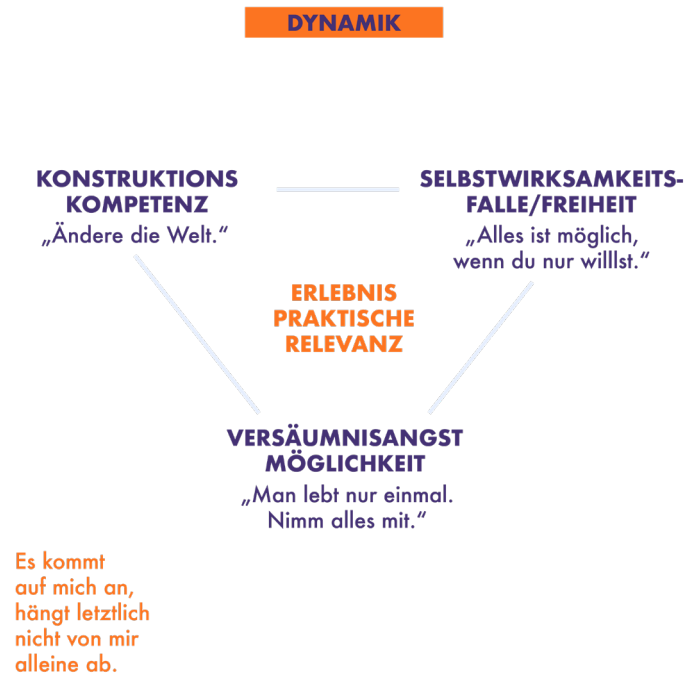


Abb. 12 Dynamik: „Es kommt auf mich, hängt letztlich nicht von mir alleine ab.“

a) Auf einer psychologischen Ebene stehen sich verschiedene Motivationen und Triebkräfte gegenüber und miteinander im Spannungsverhältnis. Es ist I) die Impuls- und Konstruktionskompetenz des Individuums, die gemäß der Imagination des Einzelnen, den Wunsch nach Veränderung beschreibt und eine individuelle Ausdrucksform beinhaltet³⁵⁹. Die Freiheit des Einzelnen, diesem Impuls nachzugeben, steht im Gegensatz zu II) der Selbstwirksamkeit und ihren Grenzen. Eine Grenze besteht in der Freiheit des Anderen. Diese Grenze hat Auswirkungen auf die imaginäre Ebene. Dieses Spannungsverhältnis beschreibt die Selbstwirksamkeitsfalle. Sowohl die Impuls- und Konstruktionskompetenz als auch die Selbstwirksamkeitsfalle stehen im Spannungsverhältnis zu III) der Versäumnisangst in der heutigen Zeit³⁶⁰, die die Möglichkeiten offenbart und zur Stillung der Imagination antreibt.³⁶¹

„Individuals need others as unique as themselves to develop their distinctive potentials as well as their collective and democratic norms and values.“³⁶²

b) Dies geschieht unter den Bedingungen der flüssigen Moderne mit der zur Verfügung stehenden Diversität. Es ist das Spannungsverhältnis auf einer soziologischen Ebene, das dem Spannungsverhältnis auf psychologischer Ebene zugrunde liegt. Es heißt: „Ändere

³⁵⁹ Vgl. dazu Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 80, und ihr Verweis auf „the unique manner of acting in and with a world of objects and persons“ aus Dewey (LW 5:121).

³⁶⁰ Vgl. Klein (2007) und seine Ausführungen zum Thema Zeit und ihre psychologischen Auswirkungen.

³⁶¹ Vgl. Garrison/Neubert/Reich (2016) S.80.

³⁶² Siehe Garrison/Neubert/Reich (2016) S.80.

die Welt, sei dein eigener Chairman“. Ziel ist es, nach der in unserer Gesellschaft vorhandenen Doktrin „Man lebt nur einmal, nimm alles mit“ und der gesellschaftlichen Triebfeder in der Freiheit „Alles ist möglich, du musst es nur wollen“ zu handeln. Diese gesellschaftliche Freiheit setzt das Individuum unter Druck. Die Handlungsmöglichkeiten setzen eine Entwicklung in Gang, mit der sich das Individuum auseinandersetzen muss.

Diese beiden Triaden, einerseits auf soziologischer andererseits auf psychologischer Ebene, stehen in Wechselwirkung zueinander und bekommen im Erlebnis ihre praktische Relevanz.³⁶³ Das Spannungsverhältnis, in dem sich der Mensch unter diesen beiden Perspektiven bewegt und entwickelt, heißt: „Es kommt auf mich an, hängt letztlich nicht von mir alleine ab.“

Dialog:

Die Transformationskompetenz im Spannungsfeld des Dialogs als Ebene der Kommunikation und Interaktion lässt sich folgendermaßen beschreiben: Der Mensch als Konstrukteur ist ausgestattet mit einem Impulswunsch. Als Akteur und Konstrukteur der Welt möchte er sich als konstruktiv und selbstwirksam erleben. Auf der einen Seite steht das Individuum in Beziehung zur Notwendigkeit der demokratischen Aushandlung. Dort ist der Ort des Austausches. Die Konstruktion und die demokratische Aushandlung stehen in Verbindung zur Solidarität. Systemisch betrachtet steht diese Seite für das Ganze. In ihrer Zielkategorie stehen damit die unter dem Lern- und Bildungsbegriff und den konstruktivistischen Zielperspektiven zusammengefassten Ziele im Spannungsfeld zueinander. Sie müssen miteinander gesehen werden. Diese Ziele sind:

- Konstruktion/Impulskompetenz (konstruktiv, affirmativ),
- Demokratie (demokratisch, partizipativ),
- Solidarität (solidarisch, systemisch, inklusiv).

³⁶³ Entwicklung findet im Zwischenraum von Determinismus und Individualisierung statt. Vgl. dazu Garrison/Neubert/Reich (2016) S. 32. Dabei ist dennoch die aktive Herangehensweise des Individuums gesellschaftlich relevant wirksam.

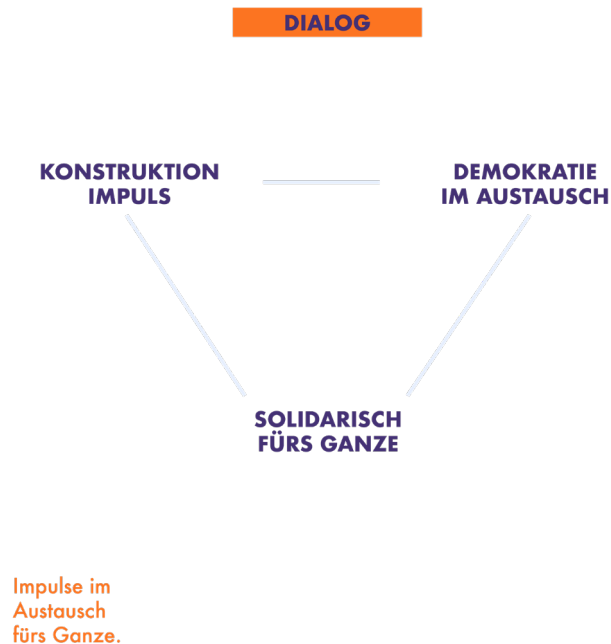


Abb. 13 Dialog: „Impulse im Austausch für das Ganze.“

Nur in diesem Spannungsfeld entfaltet sich eine nachhaltige Entwicklung. Die eigene Konstruktion mit der ihr innewohnenden Imagination und Triebkraft entwickelt sich im sozialen Miteinander und für das Ganze.

Als Kernsatz des Dialogs lässt sich wie folgt formulieren: „Impulse im Austausch für das Ganze“.

Dialog und Dynamik im Spannungsfeld

Sowohl das Spannungsfeld des Dialogs als auch das Spannungsfeld der Dynamik stehen miteinander in Kontakt, überlagern sich, bedingen sich. Die Fähigkeit, sich in diesen beiden Spannungsfeldern zu bewegen und hinsichtlich Struktur, Beziehung und Inhalt Entwicklung auf Zukunft hin zu initiieren, ist die Transformationskompetenz in der Konstruktivistischen Werkstatt.

Die Transformationskompetenz hinsichtlich des Dialogs und der Dynamik wurden bisher idealtypisch nebeneinandergelegt. Sie stehen allerdings im Wechselspiel miteinander. Dabei sind die im Perspektivenkoffer eingeführten Kategorien des Akteurs, Teilnehmers und Beobachters und das Karussell des Selbst und Anderen notwendigerweise mit diesen drei zentralen Kompetenzen in Verbindung zu bringen.

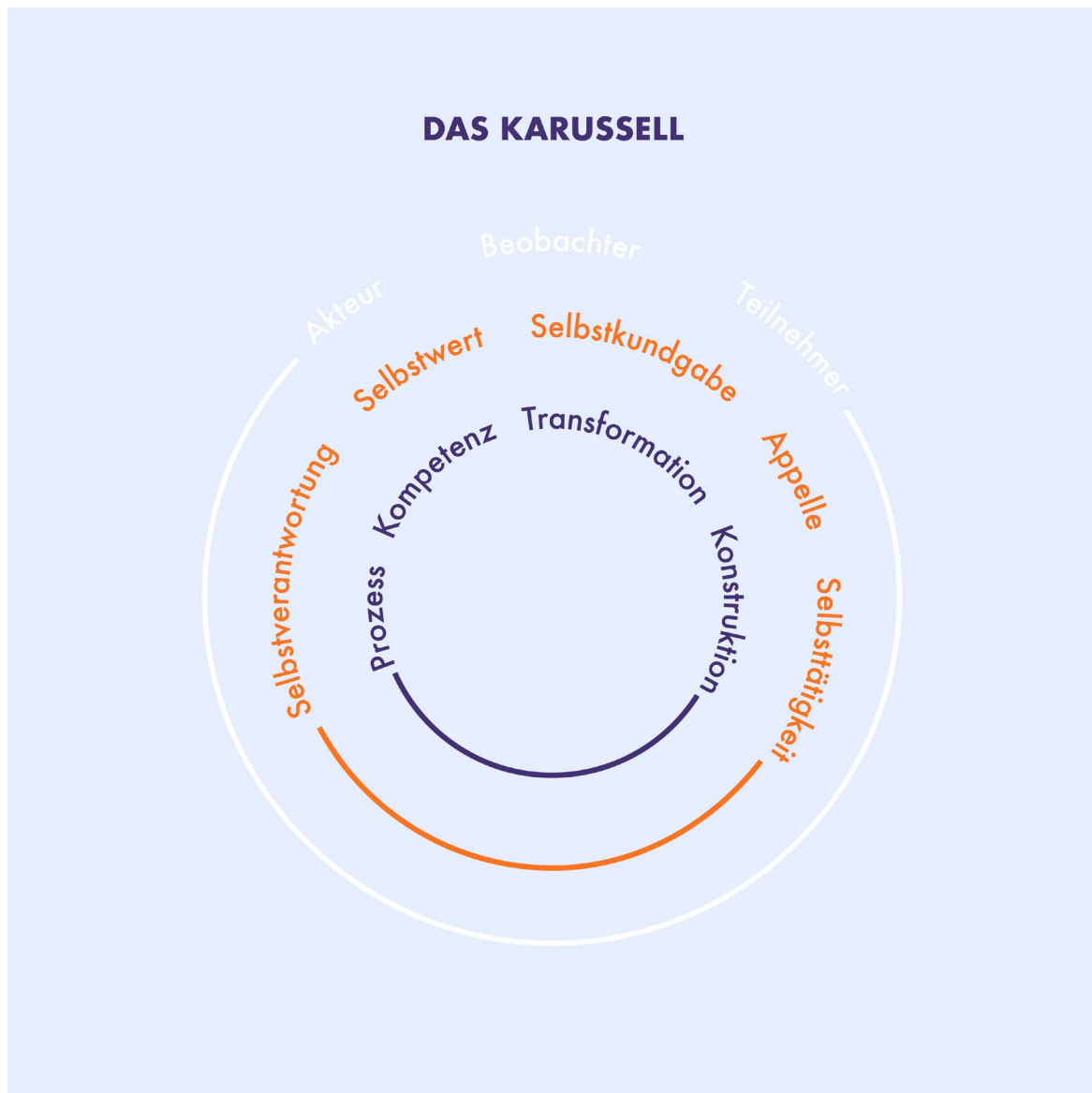


Abb. 14 Das Karussell

Hieraus ergeben sich mehrere Konsequenzen.

1.) Konsequenzen aus der strukturellen Transformation für die Haltung und Rolle des Pädagogen in der Praxis.

Aus diesen Überlegungen erfolgen die Konsequenzen für die Durchführung und eingenommene Haltung mit all ihren Implikationen, die im Kapitel 2 schon ausführlich beschrieben wurden. Das bedeutet, dass sowohl eine individuelle wie auch eine gemeinschaftliche Klärung der Rollen, Inhalte und Strukturanforderungen erfolgen muss.

Der Pädagoge muss selbst v.a. Prozesse und Transformation im Blick haben. Die Impuls- und Konstruktionskompetenz eher nicht, da die Konstruktionsanteile beim Lerner/Prozessbeteiligten Vorrang haben. Dies bedeutet eine hohe methodische, soziale und personale Kompetenz und gründet in einer in hohem Masse dialogischen Haltung selbst.³⁶⁴

2.) Die Konsequenz der strukturellen Transformation für die Teilnehmer.

Die Konsequenz besteht darin, eine Einsichtsfähigkeit zu erlangen, sich als Bestandteil der strukturellen Einheit zu sehen. Es bedeutet das Erleben des Eingebundenseins und dabei des eigenen Anteils gewahr werden.³⁶⁵ Es bedeutet, seine eigenen Motivationen zu kennen und im Sinne der Wirksamkeit erleben zu wollen, und mündet in Verständnis und Dialogbereitschaft, in Vertrauen in die gebotenen Räume der Verständigung sowie in Vertrauen in sich und das Gegenüber.

Die Teilnehmer müssen eine Impuls- und Konstruktionskompetenz und Transformationskompetenz erlangen (Prozesskompetenz eher nicht, da dies Aufgabe des Pädagogen ist).

3.) Plan und Verständigung in der pädagogischen Praxis – über die Notwendigkeit der Beachtung der Grenzen

Dialog und Dynamik auf einer situativen Reflexions- und Planungsebene orientieren sich an den bis hierhin gemachten Aussagen. Um dem Ziel nach Erreichen einer Zukunftsfähigkeit mit Handlungsimpulsen für den Einzelnen und das Ganze in solidarischer Verständigungsgemeinschaft nahe zu kommen, müssen die Grenzen erkannt werden, um noch handlungsfähig zu bleiben. Die eigene Perspektive birgt natürlich auch Gefahren bei pädagogischen Prozessen, wie sie beschrieben wurden. Hier sollen Gefahren angesprochen werden, die auf Seiten der Moderation entstehen können. Sie betreffen I) die Spannung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene in Verbindung mit der Gratwanderung zwischen Plan und Verständigung und II) die schwierige Festlegung der Beobachterstandpunkte.

a) Eine Gefahr besteht in der Überreflexion seitens der Moderation. Moderation ist Führung eines Prozesses mit Macht und hoher Methodenkompetenz. Zu viel Rückgabe bedeutet einen zu offenen Prozess, bei dem das Ziel abhandenkommen kann. Das Ziel darf nicht aus den Augen verloren werden. Methodische Rückkoppelung ist zwar notwendig für die Teilnehmer, aber der Prozess darf nicht abgegeben werden, es sei denn, es wird von den Teilnehmern gewünscht. (Wichtig dabei ist, die Konsequenzen eines solchen Schrittes zu beachten, dass der Prozess nicht mehr weitergeführt werden kann, weil die Macht verloren gegangen ist.)

³⁶⁴ Vgl. dazu auch Stracke-Baumann (2012) S.282, die auf einer situativen Didaktikebene die Triade der Begehren für die Zukunftswerkstatt konkreter fasst.

³⁶⁵ Es ist quasi die Reflexive der Erwachsenen-/Bildungsprozesses.

b) Eine Beobachterrolle und eine Moderatorenrolle in einer Person bei gleichzeitiger hochgradiger Präsenz zu vereinigen ist nicht möglich³⁶⁶. Die Gefahr besteht hierbei, zu viele Aspekte gleichzeitig beachten zu wollen. Der Moderator ist und kann kein Meta-beobachter sein. Zu diesem Zweck müssen mehrere Moderatoren anwesend sein.

Eine Festlegung und starre Bilder sind die entscheidenden Gefahren. Unter den konstruktivistischen Grundannahmen war auch vom „Karussell des Selbst und Anderen“ die Rede. Diese Form des Karussells ist auch bei diesen Konstruktionen zu beachten.

Den Dialog zu gestalten und Dynamik sich entwickeln zu lassen, bedarf einer Gratwanderung. Letztlich liegt es im Miteinander, die Grenzen auszuloten und zu akzeptieren, wenn es nicht weiter geht. Dies ist sowohl auf Seiten der Moderation notwendig als auch auf Seiten der TN oder der Gegebenheiten. Ein offener Umgang mit diesen Grenzen, wie er ganz maßgeblich in therapeutischen und die Beratung betreffenden Kontexten beachtet werden muss, ist im Prinzip auf die Konstruktivistische Werkstattarbeit zu übertragen. Es liegt in den pädagogischen, personalen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen wie auch in der Fachkompetenz, einen Prozess zu begleiten, auf Entwicklung auf individueller Ebene und Transformation auf struktureller Ebene zu achten und in Handlung hinsichtlich einer Zukunftsfähigkeit zu überführen.

Dieses Prinzip von Dialog und Dynamik in die Praxis zu übertragen ist das Ziel. Dabei sind die Beispiele auch nur als solche zu verstehen.

Die Grenze innerhalb des Prozesses liegt bei den Beteiligten und dem Verständigungsprozess an sich. Die dritte Sicht, das Reale in diesem Prozess oder der beobachtende Punkt ist in der konstruktivistischen Sicht systemimmanent bzw. in genereller Sicht mitgedacht. Innerhalb der Prozesse lässt sich die Komplexitätssteigerung durch Team-Moderation mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen oder aber den Einsatz von zum Beispiel "reflecting teams" innerhalb der bestehenden Struktur erreichen. Die entscheidende Frage aber ist nicht, wie die Beteiligten in diesem Prozess die Wahrheit finden, sondern wie die Beteiligten ihren Ermöglichungsspielraum zusammen im Verständigungsprozess solidarisch und demokratisch mit einer gemeinsam entwickelten Idee oder divergierenden Ideen im gemeinsam zu definierendem Thema ausloten und das Thema voranbringen können. Wie kann es in persönliche Handlung münden? Damit ist es die Aufgabe für den Pädagogen, das für die Beteiligten als Grenze erlebte und auf imaginärer Ebene als Frustration oder Trauer erfahrene Gefühl zu thematisieren und den Umgang sowohl individuell als auch kollektiv in Neues münden zu lassen und das Thema als solches so zu nehmen, wie es ist, um daran weiter zu arbeiten. Die Grenze liegt somit in der persönlichen Entscheidung, wie mit der Situation umzugehen ist. Die strukturelle Grenze führt zwangsläufig zu Grenzerfahrungen. Wie aber mit Grenzerfahrungen und der daraus resultierenden Frustration umgegangen wird, ist die dann folgende Frage und nötigt Organisationen und deren Kultur, darauf zu reagieren. Aber auch das Individuum muss seine Schlüsse daraus ziehen. Ziel muss es dann sein, Grenzen auf beiden Ebenen als veränderbar zu erleben. Letztlich kann die gemachte Erfahrung allerdings auch dazu

³⁶⁶ Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.

führen, dass persönlich eine Entscheidung getroffen wird, die dazu führt, dass der Prozess bzw. die Struktur und das Thema gelassen werden. Dies zu akzeptieren ist notwendig.³⁶⁷

4.) Prozesskompetenz

Prozesskompetenz im Sinne konstruktivistischer Werkstattarbeit ist die Fähigkeit, mit Hilfe des Perspektivenkoffers „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ im Rahmen des Ablaufs der Konstruktivistischen Werkstatt Dialog und Dynamik hinsichtlich Struktur, Teilnehmer und Inhalt zu begleiten. Dazu verhelfen die in diesem Kapitel vorgestellten Blickwinkel auf Prozesse. Dabei ist grundsätzlich die Einordnung in den Kontext entscheidend. Die Ausrichtung des Prozesses kann unterschiedlich gelagert sein.³⁶⁸

Die systemische Beratung und Therapie nach Mücke beschreibt eindrücklich die Grundbedingungen des Prozesses für den Einzelnen oder die Familie/bzw. Gruppe und den Weg zwischen den Polen des Problem- und Lösungshorizontes. Bei der Theorie U steht die Beachtung von gruppendynamischen Entwicklungen in Verknüpfung mit inhaltlichen Transformationsprozessen im Vordergrund. Beide Ansätze sind von ihrem Grundverständnis nutzbar. Gerade für die elementaren Aspekte der Beziehungswirklichkeit hilft Mücke zu sinnvollen Prozessen zu kommen. Scharmer mit seiner Theorie U hilft, Prozesse im Ganzen im Auge zu haben und sich in der Auseinandersetzung mit ihren Tiefenstrukturen im Gesamtprozess zu verorten. Das Community Organizing sichert mit seiner Beziehungsarbeit und den 4-Augen-Gesprächen mit ihren Haltungen breite Beteiligung und nachhaltige Absicherung. Mit dieser Herangehensweise kann auch in großen Gruppen eine breite Unterstützung für gemeinsam zu erarbeitende Ziele geschaffen werden. Der Anti-Bias-Ansatz verbindet Aspekte des Sokratischen Gesprächs als gemeinschaftlichem Verständigungsprozess über das Wesen der Dinge, gelebter offener dialogischer Haltung nach innen und außen mit Aspekten der Entwicklung von Handlungsfähigkeit. Dabei sind Prozesse angetrieben und begleitet vom Arbeiten auf imaginärer Ebene, die sich in einem Prozess mittels einer Tiefenstruktur untersuchen und bearbeiten lassen.

³⁶⁷ Vgl. Meyer (2013), Handler (2013).

³⁶⁸ Vgl. dazu auch Montag Stiftung (2015).

5 Die Konstruktivistische Werkstatt – Praxisbeispiele im Anwendungsfeld

In diesem Kapitel wird die konstruktivistische Werkstatt in ihrem Handlungsfeld beschrieben. Dazu wird in einem ersten Schritt die konstruktivistische Werkstatt als Prozess im systemischen Kontext grundgelegt und in einem zweiten Schritt werden die konstruktivistischen Zielperspektiven und ihre Wirkfaktoren beschrieben. Diese Zielperspektiven sind a) Inklusion, b) Partizipation, c) Dialog und Dynamik im Spannungsfeld von Konstruktion/Selbstwirksamkeit, demokratischem Grundverständnis und solidarischem Miteinander für das Ganze. Letzte Zielperspektive ist d) die Erfahrungs- und Situationsorientierung im Handlungsfeld. Damit wird der Wandel in der Organisationskultur auf einer strukturellen und institutionellen Ebene beschreibbar, um nachhaltige Demokratisierung zu gewährleisten und den Pädagogen mit Prozesskompetenz in der Bildungsarbeit auszustatten. Die Anwendungsfelder, ihre Programmatiken und Ziele werden nach der grundsätzlichen Perspektive letztlich auf einer inhaltlichen Ebene beschrieben. Darauf aufbauend wird in Praxisbeispielen ein Einblick in die pädagogische Praxis gegeben.

5.1 Die Konstruktivistische Werkstatt als pädagogischer Prozess im systemischen Kontext

Die Konstruktivistische Werkstatt als zeitgemäße Adaptierung der Zukunftswerkstatt hat zum Ziel, in formalisierten Bildungskontexten grundlegende inklusiv-partizipative Settings und Lernarrangements zu gestalten, in denen selbsttätiges Lernen ermöglicht wird. Die Demokratisierung der Struktur ist eine notwendige Bedingung, um Wandel solidarisch zu gestalten. Ziel ist es, die Organisation oder das Feld selbst als lernende Größe zu begreifen.

Die Beschreibung der Struktur, in dem die Konstruktivistische Werkstatt stattfindet, ist Thema dieses Kapitels. Dabei findet der Lernprozess a) in formalisierten Strukturen wie z.B. Schule, Weiterbildungseinrichtungen, aber auch b) in weniger formalisierten Zusammenhängen wie der Einzelberatung oder losen Gruppen statt. In diesen Strukturen haben die einzelnen Einrichtungen Aufträge zu erfüllen, die einer Entfaltung von Eigeninitiative des Teilnehmers entgegenstehen können, da sich dabei augenscheinlich unterschiedliche Zielvorstellungen bei den Beteiligten an einem Bildungsprozess nicht oder nur teilweise vereinbaren lassen. Ziel der Konstruktivistischen Werkstatt ist es, in diesen organisierten Lernprozessen eine Teilnehmerorientierung und ein hohes Maß an Selbstorganisation zu schaffen. Dabei sind unter anderem die Erkenntnisse aus den Prozessen informellen Lernens zu beachten, da sie große Dynamikpotentiale beinhalten, die es ähnlich auch in formalisierten Lernprozessen durch methodisch-didaktisches Vorgehen freizulegen gilt. Dabei werden formalisierte und organisierte Lernprozesse nicht zu informellen Lernprozessen. Lernen muss bzw. sollte aber auch in formalen Zusammenhängen transparent und dialogisch ausgerichtet werden. Das methodisch-didaktische Vorgehen muss daraufhin untersucht und abgestimmt werden. Dies gelingt nur durch ständige Reflexion und Thematisierung dieser Prozesse, weil es so zur Sammlung

von Erfahrungswissen kommt, das langfristig nutzbar gemacht werden kann und einen hohen Grad an Selbstwirksamkeitserfahrung freisetzt.

In Abgrenzung zu Krisenkonzepten, informellem Lernen und Lernen en passant sind in pädagogischen Kontexten formalisierte, strukturierte Zusammenhänge vorhanden.³⁶⁹ Um eine Teilnehmerorientierung zu erreichen und eine größtmögliche Selbstorganisation zu schaffen, die sich an den in der konstruktivistischen, interaktionistischen Pädagogik gewonnenen Erkenntnissen orientiert, ist es hilfreich, die Konstruktivistische Werkstattarbeit anhand folgender Blickwinkel näher zu betrachten:

- a. die Werkstatt als System,
- b. die Werkstatt in Ihrem Kontext.

Diese Blickwinkel sollen helfen, die Konstruktivistische Werkstatt mit ihren eigenen Zielen einzuordnen. Dazu beschreiben die Konstruktivistischen Zielperspektiven den Raum, in dem sich die Konstruktivistische Werkstatt entfaltet.

Die Konstruktivistische Werkstattarbeit als pädagogischer Prozess muss aus systemischer Sicht als Intervention in die Lebenswelt des „Lernenden“, als herausragende Situation für diesen Menschen gesehen werden.³⁷⁰ Wenn wir die pädagogische Situation aus systemischer Perspektive betrachten, so lässt sich folgendes Bild entwerfen:

Die Lebenswelt ist der Kontext, in den die pädagogische Situation eingebettet ist. Die Lebenswelt beinhaltet gleichzeitig die individuelle biographisch-zeitliche Dimension vor und nach dem pädagogischen Prozess. Die Lebenswelt bringt z.B. Grenzen, implizite Aufträge, Gefühle, Abhängigkeiten, etc. mit, die als auf den pädagogischen Prozess einwirkende Merkmale zu bezeichnen sind.

Die pädagogische Situation selbst lässt sich durch das System der Interaktionsmuster der Beteiligten, Pädagogen und Teilnehmer, beschreiben, das sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf Beziehungsebene liegt. Der Pädagoge steht in Wechselbeziehung zu den Teilnehmern. Dieses Geflecht aus Beziehungen ist die Grundlage und gleichzeitig die zu „bespielende“ Ebene für Entwicklungen und Wandel auf struktureller und inhaltlicher Ebene sowie auf der Beziehungsebene.

5.2 Der Kontext und die Ziele – der Blick auf Anwendungsfelder in ihrer Struktur

Die Anwendungsfelder werden in ihren für die Konstruktivistische Werkstattarbeit relevanten Merkmalen und Perspektiven erfasst. Dies geschieht hier nicht mit dem Anspruch, eine umfassende Klassifizierung vorzunehmen. Es soll nur der Blick für die Unterschiedlichkeit der Anwendungsfelder geschärft werden. In ihrer Zielsetzung sind sie in den „Konstruktivistischen Zielperspektiven“ zusammengefasst. Als Einteilung und Strukturierung der Anwendungsfelder sollen an dieser Stelle zwei verschiedene Klassifi-

³⁶⁹ Müller/Papenkort (1997) S.1-18. Sie unterscheiden ebenfalls zwischen a) Alltäglichen Lebensvollzügen und b) organisierten Situationen.

³⁷⁰ Dabei muss herausragend hier nicht unbedingt als ein für den Menschen qualitativ hochwertiges Ereignis verstanden werden, sondern als ein aus seinem Alltag heraus ungewöhnliches, hervorstechendes Ereignis.

zierungen vorgenommen werden. Die erste ist eine strukturelle/institutionelle Sicht. Die zweite ist eine thematisch/inhaltlich orientierte Sichtweise. Dies soll helfen, die praktische Situation und die daraus resultierenden didaktischen Notwendigkeiten für die Konstruktivistische Werkstattarbeit verstehen und einordnen zu können.

5.2.1 Die konstruktivistischen Zielperspektiven und ihre Wirkfaktoren

Darunter wird die Sammlung von wichtigen didaktischen Zielen auf einer ganzheitlichen, elementaren Ebene³⁷¹ verstanden. Sie ergeben sich aus den im ersten Kapitel gemachten Aussagen zum „Wandel der Gesellschaft“ und „Wandel der Lernkulturen“. Die Wirkfaktoren, bzw. didaktischen Ziele³⁷² sind:

- a) Inklusion,
- b) Partizipation,
- c) Dialog und Dynamik im Spannungsfeld von
 - c1) Konstruktion und Selbstwirksamkeit,
 - c2) demokratischem Grundverständnis und
 - c3) solidarischem Miteinander und solidarischem Ganzem sowie
- d) Erfahrungs- und Situationsorientierung.

Die Faktoren c1), c2) und c3) sind im Spannungsfeld zu sehen und stehen in gegenseitiger Interdependenz. Sie werden als „Dialog und Dynamik“ in Kapitel 4.4 besprochen. Die Ziele a) und b) bedingen einander und d) ist die Grundlage für sinnvolle Prozesse.

Diese didaktischen Ziele sind auf der Ebene der Struktur, der Beziehungen und der Inhalte zu denken. Die Anwendungsfelder in diesem Kapitel müssen hinsichtlich dieser Faktoren reflektiert, analysiert und in eine viable Balance gebracht werden.³⁷³

³⁷¹ Reich (2008) S. 238 ff.

³⁷² Vgl. dazu auch Furrer (2013) zum Thema Inklusion und Ermächtigung als zwei Seiten eines Prozesses.

³⁷³ Vgl. dazu auch das zivilisatorische Hexagon von Senghaas (1994, 2004), das sich auf Zivilisationen bezieht und die Grundstrukturen für ein friedliches Zusammenleben abbilden helfen soll. Dazu werden genannt: Gewaltmonopol, Rechtsstaatlichkeit, demokratische Partizipation, soziale Gerechtigkeit, konstruktive Konfliktkultur, Interdependenzen und Affektkontrolle. Bei zunehmender Berücksichtigung und Implementierung verhelfen sie zur Stabilisierung von Gesellschaften, auch in Umbruchzeiten. Diese Prinzipien nennt Senghaas aufgrund seiner jahrzehntelangen Friedensforschungsaktivitäten. Im Gespräch mit Wilfried Graf vom Kelman Institut wurde auf der Jahrestagung der Moderatoren 2018 auf der Burg Schlaining über die Notwendigkeit der theoretischen Fundierung der Zukunftswerkstatt/Konstruktivistischen Werkstatt in heutiger Zeit gesprochen. Dies ist vergleichbar relevant in der Friedensentwicklung und Friedensarbeit und deren Fundierung. Dabei können auch dort die Erkenntnisse des interaktionistischen Konstruktivismus helfen.

Inklusion

Die Konstruktivistische Werkstattarbeit ist inklusiv. In der Triade der Begehren wird gefragt: „Alle im Boot?“ Diese Frage unterstellt, dass ein sinnvoller Prozess nur dann konstruktiv verlaufen kann, wenn alle notwendigen Beteiligten in ihren Motivationslagen mit den inne liegenden Folgen des Prozesses in dem Verständigungsprozess beteiligt sind. Diesbezüglich ist in der versammelten Teilnehmerschaft größtmögliche Übereinkunft anzustreben. Inklusion kann einerseits als eigenständiges Ziel oder aber als Notwendigkeit gesehen und gewertet werden, um zu einem konstruktiven, sinnvollen Prozess zu kommen. Wie ist Inklusion zu bewerten, wie steht die Organisation oder die Gruppe zu diesem Thema oder wie ist ihr Blickwinkel auf den Prozess? In diesem Verständnis bewegt sich Inklusion zwischen Anerkennung und Emanzipation und ist dialogisch zu bewerten. Um handlungsfähig zu werden, ist die Erstellung eines eigenen Inklusionsindex, eine eigene Definition mit implizitem Leitbild sinnvoll³⁷⁴.

Partizipation

Inklusion alleine reicht nicht, wenn nicht auch auf der Ebene des Inhalts, der Ebene der Beziehungen und der Struktur partizipative Verfahren zur Verfügung stehen, um Beteiligung zu ermöglichen, die auf konstruktiver, offener, dialogischer Haltung ruhen. Eigenverantwortung ist auch hier Voraussetzung. Beteiligung kann auch bewusst verweigert werden. Aber partizipative Verfahren fordern heraus, eigene Standpunkte zu beziehen und sich dazu zu äußern. Sie müssen allerdings auch auf entsprechende strukturelle Gegebenheiten treffen, diese entsprechend wirken lassen und zu authentischen, selbstwirksamen Prozessen führen.

Spannungsfeld Dialog und Dynamik

Konstruktiv/Selbstwirksam

Das Leitmotiv ist hier: „So viel Konstruktion wie möglich.“ Ist jeder ausreichend Akteur seiner selbst geworden? Hat dieser Konstruktionsprozess die Rekonstruktion und Dekonstruktion durchlaufen? Im „Karussell des Selbst und der Anderen“ muss jeder auch auf dem Stuhl des Akteurs gesessen haben, um sich als selbstwirksam erlebt und sich mit seiner Person und seinen Wünschen im Prozess wiedergefunden zu haben. Gibt es auf struktureller Ebene Möglichkeiten der Teilhabe? Wie sind sie implementiert? Wie sind sie abgesichert?

³⁷⁴ Vgl. dazu auch das „viable system model“ nach Malik (2010), Reich (2012) und analog dazu auch Booth (2017).

Demokratisch

Demokratie beinhaltet Auseinandersetzung, das Austragen von Konflikten, transparenten Umgang mit Macht und die Generierung von zeitlich begrenzten, in der Verständigungsgemeinschaft gründenden Zielen, Wahrheiten und Entscheidungen. Ist der Aushandlungsprozess demokratisch und transparent durchgeführt worden?

Solidarisch

Solidarisch bedeutet, dass die in der vorhandenen Verständigungsgemeinschaft getroffenen Entscheidungen und Inhalte die Sozialität und Solidarität aus dem Grundsatz heraus anstreben, dass die Freiheit nur so weit geht, wie sie andere Freiheiten nicht beschränkt. Für die Zukunft sind nur solidarische Lösungen nachhaltig und konstruktiv wirksam, da sie die Selbstwirksamkeit und Teilhabe jedes Einzelnen langfristig absichern.³⁷⁵

Erfahrungs- und Handlungsebene

Die Erfahrungsebene ist grundlegend, um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Damit ist immer auch die in der Situation liegende und in der Interaktion der Lernenden begründete Lernebene in Ort und Zeit anzustreben.

Die konstruktivistischen Zielperspektiven sind für die Entwicklung der Konstruktivistischen Werkstatt hinsichtlich folgender Faktoren zu analysieren³⁷⁶:

1. Wandel der Organisationsstrukturen, d.h. team- und organisationsspezifische strukturelle Gegebenheiten und Kulturen und ihre Transformationsprozesse;
2. Themenvielfalt, d.h. inhaltsspezifische Faktoren und die Berücksichtigung von Dialog und Multiperspektivität, welche Einfluss haben auf die Bearbeitung und das Prozessdesign.

Diese Ziele lassen sich je nach Ausprägung unterschiedlich gewichten. Die einzelnen Ziele sind in ihrer Gesamtheit leitend. Die Gewichtung kann mittels der grafischen Darstellung in der Abbildung in einem Hexagon vorgenommen werden. Diese Gewichtungen sind hinsichtlich der Arbeits- und Anwendungsfelder mit den auf einer situativen Ebene liegenden Zielen in „Einklang“ zu bringen. Die Untersuchung der Anwendungsfelder hinsichtlich der konstruktivistischen Zielperspektiven erlaubt es, das Anwendungsfeld hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen einzuordnen. Systeme sind in diesen Ausprägungen entweder als stark zu bewerten oder aber sie sind in diesem Feld schwach. Eine systematische Untersuchung und Annäherung kann dann anhand einer Verbindung der

³⁷⁵ Das bedeutet im Gegenzug natürlich nicht, dass ein friedvolles Neben- und Miteinander mit sich diametral gegenüberstehenden Aussagen und Haltungen nicht doch möglich sein kann. Die Vielfalt zu akzeptieren und in der übergeordneten Einheit das Gemeinsame zu sehen, muss dennoch die Aufgabe bleiben.

³⁷⁶ Vgl. dazu Kapitel 3 mit den Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik.

konstruktivistischen Zielperspektiven mit den Anwendungsfeldern (dargestellt in einer tabellarischen Auflistung) geschehen. Die Darstellung und Umsetzung auf einer situativen Planungsebene wird anhand von Beispielen in Kapitel 5 geleistet.

Die Konstruktivistische Werkstatt arbeitet an der Zukunftsfähigkeit. Sie übernimmt eine Reflexionsfunktion auf allen Ebenen, d.h. für das Individuum und die Gruppe bzw. die Organisationen, und hilft, individualisierte Lernanlässe zu übersetzen und in Lernarrangements pädagogisch zu bearbeiten. Das bedeutet, dass es einen sicheren Ort, Orientierung und Mutzuspruch geben soll, um Handlungsvertrauen zu gewinnen und dieses in konkretes Tun münden zu lassen. Um Zukunftsfähigkeit anzuregen und zu erreichen, ist vor allem das Spannungsfeld zwischen der individuellen oder strukturellen Selbstwirksamkeitserfahrung mit der dialogischen Auseinandersetzung auf demokratische Weise hinsichtlich einer solidarischen Ausrichtung leitend. Auf struktureller Ebene ist es das Erreichen einer institutionalisierten Diskursivität mit Dialog und Reflexionsfunktion. Auf individueller Ebene ist es die Entwicklung und Gestaltung des eigenen Selbst und der Welt. Die Ambivalenz von persönlicher Selbstgenügsamkeit und individueller oder kollektiver Selbstermächtigung in demokratischer Auseinandersetzung hinsichtlich eines solidarischen Ganzen ist das Terrain der Auseinandersetzung. Hinsichtlich der Struktur heißt das Ziel damit Transformation. Hinsichtlich der Beziehungsgestaltung ist es die demokratische Solidarität. Und hinsichtlich des Inhalts ist es der Dialog, der Multiperspektivität bietet und die für die Verständigungsgemeinschaft auf Zeit beanspruchte Wahrheit. Auf diesen Punkt wird noch vertiefend eingegangen. Ziel ist es, eine Balance zu entwickeln, die diesem Spannungsverhältnis von Zielen und Wünschen aller TN, von eigenem persönlichen Anspruch und dem Grundsatz des Gemeinwohls bzw. dem Wohl der gesamten Organisations-/Teamstruktur innewohnt. Es ist weitergehend das Ziel, eine auf pragmatischer Erfahrungsebene liegende Handlungsorientierung zu erlangen.

Dies zu erreichen ist nur möglich, wenn im Einzelfall die individuelle Analyse der Gegebenheiten beachtet wird. Dies muss anhand des Status quo passieren. Die Konstruktivistischen Zielperspektiven dienen der Überprüfung und Analyse der Anwendungsfelder und ihrer inneren und äußeren Struktur.

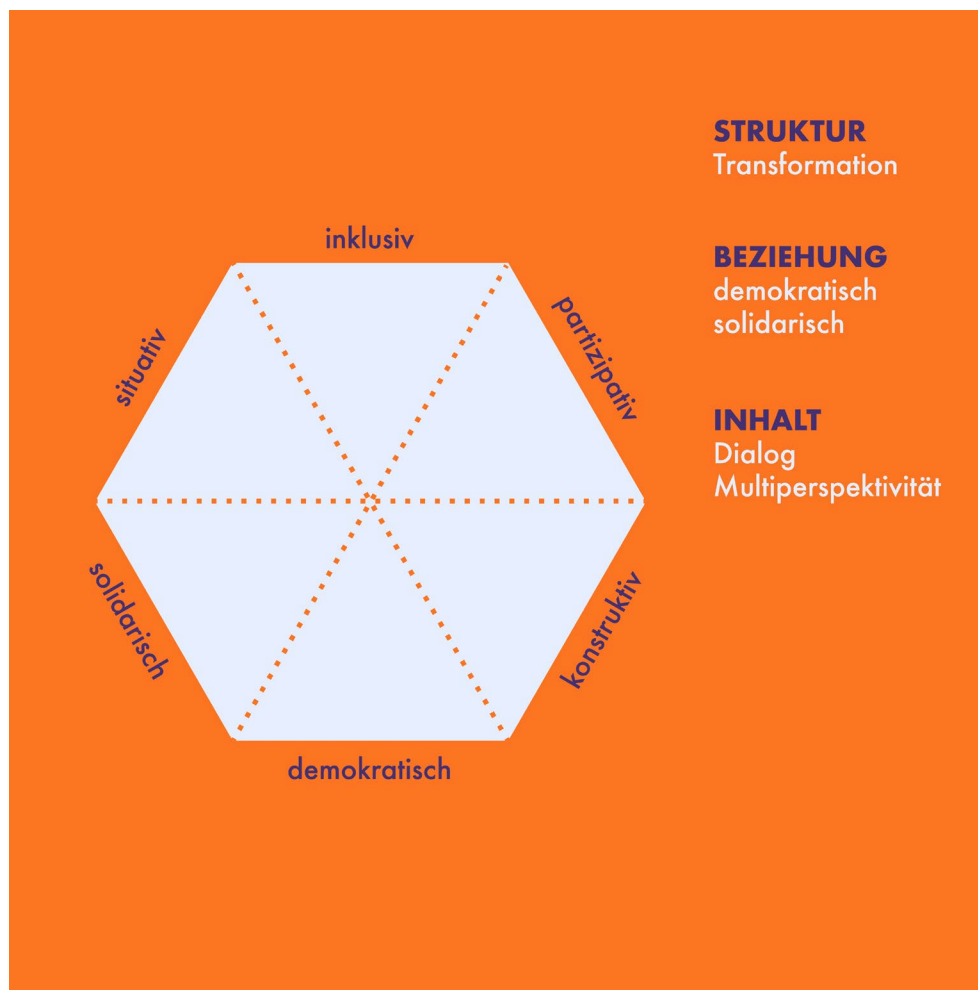


Abb. 15 Die konstruktivistischen Zielperspektiven in ihren Dimensionen

5.2.2 Wandel in der Organisationskultur – strukturell/institutionell

In struktureller Hinsicht sollte eine grundlegende Unterscheidung von formalen und informellen Bereichen getroffen werden. Dabei ist die Wichtigkeit des Merkmals der Organisationskommunikationskultur innerhalb der Organisation oder Gruppe zu beachten, die es Individuen, Teams oder Gruppen erlaubt, sich innerhalb der Struktur zu bewegen oder an ihr selbst mitzuarbeiten.

Die Einteilung in formalisierte und informelle Strukturen ist am wichtigsten, da sie entscheidende Aspekte der strukturellen Macht beinhaltet, die es im Rahmen der konstruktivistischen Werkstattarbeit zu bearbeiten gilt. Die Weiterentwicklung in organisationeller Form hin zu vermehrt partizipativen, heterarchischen Systemen wird im Folgenden Thema.

Klassische Bereiche (formalisiert) sind:

- Schule und andere Bildung im schulischen Bereich;
- Jugendbildung/Jugendhilfe im außerschulischen Bereich;
- Hochschulbildung;
- politische Bildung;
- berufliche Weiterbildung;
- lebenslanges Lernen,³⁷⁷ Geragogik.

Andere Bereiche (frei) sind:

- informelles Lernen³⁷⁸ und Lernen en passant;
- soziale Bewegungen – lokale Agenda 21³⁷⁹;
- Organisationen/Organisationsentwicklung – Change Management;
- Beratung/Therapie (Konsultation);
- Lernort Internet, Web 2.0, Digitalisierung und Big Data.

Hier besteht die Notwendigkeit, für Viabilität und Passung in der organisationsspezifischen Kommunikationsstruktur zu sorgen³⁸⁰.

Um als Organisation dem Individuum mit seinen Motivationen einen Raum zu geben, in dem es sich als selbstwirksames und lernendes Subjekts erlebt, ist es notwendig, die Organisation selbst zur lernenden Organisation weiterzuentwickeln. Das bedeutet, die Entwicklung von zunehmend dezentralen, autarken, selbst lernenden Einheiten in einem größeren Zusammenhang zu gestalten. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der zunehmenden Selbsttätigkeit und den damit benötigten Freiräumen. Diese Gesamtentwicklung orientiert sich an dem Konzept der Heterarchie³⁸¹.

Natürlich kann es zu keiner direkten Kommunikation zwischen den Organisationseinheiten und den einzelnen Mitarbeitern kommen, sondern dies geschieht nur über eine Kommunikation zwischen Vertretern in ihren Rollen und Funktionen. Die Personen kommunizieren dabei auf einer symbolischen Ebene. Dieser Umstand ist der grundsätzlichen Annahme eines interaktionistisch-konstruktivistischen Kommunikationsmodells geschuldet, wie es in Kapitel 3 dargelegt wird. Entscheidend ist, dass die Kommunikation über für die Organisation viable Kommunikationswege läuft. Die

³⁷⁷ Vgl. Gust (1998).

³⁷⁸ Vgl. dazu das Themenheft des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) zum Thema „DiY“ IV 2014, Bonn, in dem die Do-it-yourself-Bewegung in Relation und Beziehung zur erwachsenenpädagogischen Disziplin gesetzt wird.

³⁷⁹ Vgl. Bundesumweltministerium (1992).

³⁸⁰ Reich (1996) S.85.

³⁸¹ Vgl. hier das Kapitel 3.5 zum Thema Prozessverständnis und dort den Verweis auf das „viable system model“ von Malik (2000), siehe Reich (2012) S. 140ff.

zwischen zwei Menschen laufende Kommunikation über eine imaginäre Achse ist auf einer Organisationsebene die Einführung von viablen Gesprächskulturen, wie z.B. zielorientierte Mitarbeitergespräche, geänderte Haltungen und Verhalten von Führungspersonal und Maßnahmen der Organisationsentwicklung.

In dieser Herangehensweise liegen zwei wichtige Aspekte:

- a) die Sicht auf die Einbettung des Individuums in hierarchische Systeme, flach-hierarchische oder heterarchische Systeme und der methodisch-didaktische Umgang damit im Verständnis der Organisationskultur;
- b) die Verständigung über die Bedingungen der Organisationskultur zwischen Person 1 und Person 2 als Metakommunikation und in Form von partizipativen Verfahren.

zu a) Auch hierbei ist (wie in Kapitel 3, in dem das Kommunikationsmodell nach Reich/Mead erörtert wird) eine direkte Kommunikation zwischen Struktur und Individuum nicht so einfach möglich. Es lässt sich mit einem Passungsprozess in einer divergenten Motivationslage beschreiben. Die Interessen und Ziele seitens der Struktur lassen sich als eine auf das Individuum einwirkende Kraft bezeichnen, zu der sich das Individuum positionieren und eine Haltung entwickeln muss. Diesen Prozess hat Reich als zwischen „Ich soll“ und „Ich will“ beschrieben.³⁸² Im Sinne von Organisationen und Institutionen müssen wir von Instrumenten der Auseinandersetzung auf struktureller Ebene sprechen. Damit sind Instrumente und Prozesse für Austausch, Interessensausgleich, Partizipation und gemeinsame Zielfindung gemeint. Auf der psychologischen Ebene sind unterschiedliche Folgen absehbar: Annahme und Anerkennung, Erleben von Selbstwirksamkeit und eigene Konstruktionsmöglichkeiten. Sie schaffen Nähe und die Freisetzung intrinsischer Motivation. Kommunikation über Selbst- und Fremdbild mit seinen inhaltlichen Implikationen innerhalb einer Organisation in Vertretung von Personen kann in diesen Räumen stattfinden.

Die imaginären Achsen sind durch die gewachsenen Kulturen der Struktur zu verstehen. Diese ist je nach Anwendungsfeld natürlich unterschiedlich gelagert und imaginiert.

Diese Grundmuster und Organisationskommunikationskulturen unterliegen unterschiedlichen Rahmenbedingungen, wie sie unter einer strukturellen Sicht eingeführt wurden. Institutionen im klassischen Bildungsbereich sind z.B. Schulen und Weiterbildungseinrichtungen, die sich sowohl in staatlicher, kirchlicher als auch in freier Trägerschaft befinden können. Der klassische Bildungsbereich ist durch seine institutionelle und auch gesetzliche Regelhaftigkeit gekennzeichnet, die verbunden ist mit einem gesellschaftlichen Auftrag und dementsprechend bestimmte Funktionen erfüllen soll. Hierfür stehen die unterschiedlichsten Didaktiken auf den verschiedensten Ebenen zur Verfügung, z.B. Institutionsdidaktik (curriculare Didaktiken, Schulkonzepte), Fachbereichsdidaktik (Fachbereiche wie z.B. die der beruflichen Weiterbildung, der Altenbildung/Geragogik) oder makrodidaktische Überlegungen wie Verzahnung von Angeboten in einer Institution) etc.³⁸³. Dabei ist dann z.B. in der Triade der Begehren neben dem Pädagogen und den Teilnehmern einer Veranstaltung einer VHS die

³⁸² Reich (2008) S.58.

³⁸³ Vgl. hierzu Siebert (1997), der didaktisches Handeln auf unterschiedlichen Ebenen ansiedelt und für die Praxis operationalisierbar macht.

strukturelle/institutionelle Ebene durch den gesetzlichen Auftrag mit seinen gesellschaftlichen Funktionen gegeben. Der gesetzliche Arbeitsauftrag beinhaltet für die Erwachsenenbildung z.B. politische Bildung, berufliche Bildung, Umschulung, gewerkschaftliche, ökologische, kulturelle Bildung, personenbezogene Bildung, freizeitorientierte Bildung etc. Diese Auftragsformulierung übernimmt hierbei das Weiterbildungsgesetz.³⁸⁴ Die hier anhand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgeführten Merkmale lassen sich auch auf curriculare Didaktiken in der außerschulischen Jugendbildung und der Schule etc. übertragen. Bei der außerschulischen Jugendbildung spielen die von Jugendverbänden übernommenen Aufgaben eine große Rolle. Auch diese Jugendverbände sind institutionell eingebunden, die Träger können sich wie bei der Erwachsenenbildung in kirchlicher, staatlicher oder freier Trägerschaft befinden.

Die unter einer strukturellen Sicht freien, anderen Bereiche, fallen nicht direkt unter das Weiterbildungsgesetz oder andere gesetzliche Regelungen. Somit sind sie einem anderen bildungstheoretischen Diskurs unterworfen. Bei diesem spielen dementsprechend andere gesellschaftliche, institutionelle Kräfte wie z.B. die Ziele einer internationalen Staatengemeinschaft, umwelt- und entwicklungspolitische Fragen oder die Kräfte der Marktwirtschaft hinsichtlich Erfolg und Effizienz (vgl. Organisationen) entscheidende Rollen. Das bedeutet nicht, dass ein Unternehmen z.B. keine internen Weiterbildungsangebote machen kann, aber es ist keine staatlich anerkannte Weiterbildungseinrichtung. Insofern fallen Unternehmen unter „Andere Bereiche“. Als Beispiele für Bildung innerhalb der Strukturen einer Organisation sind zu nennen: Teamentwicklung, Projektmanagement, Personalentwicklung, Strategie- oder Leitbildentwicklung und auch interne Weiterbildungsmaßnahmen, Schulungen oder Trainings. Ein anderes Feld als das der Organisationen/Organisationsentwicklung ist der Bereich der Beratung und Therapie. Dieser steht für den institutionell freien Bereich. Hier gibt es eine sprachliche Überschneidung, da auch im Kontext der Organisationsentwicklung von Beratung gesprochen werden kann.³⁸⁵ Dieser Bereich steht hier z.B. für die Praxisarbeit, bei der Menschen zu bestimmten Problemen Hilfen oder Lösungsmöglichkeiten erhoffen. Der Lernort Internet als aus traditioneller Sicht freier Raum der Aneignung und des Lernens, der am ehesten dem informellen Lernen/Lernen en passant nahe kommt, unterliegt seinen eigenen Regeln und Gesetzen. Da in diesem Feld das Individuum den Mechanismen und Gesetzen des Internets mit seinen Machtstrukturen unterworfen ist, bedarf es an dieser Stelle medientheoretischer und mediendidaktischer Diskurse. Die für diese Arbeit relevante Unterscheidung liegt in dem Gewahrwerden des kulturellen bzw. strukturellen Kontextes und der eigenen Position darin, um zu bildungsrelevanten Aussagen über Handlungsfähigkeit, Konstruktions- und Selbstwirksamkeit zu kommen.

zu b) Dies ist die Reflexion der Bedingungen als Metakommunikation in einem viablen Setting (vgl. viable system model). Dabei wird es das Ziel sein, Macht und den Umgang mit Macht innerhalb der Strukturen sowie die Fähigkeit, viable Bedingungen für Wandel zu schaffen zu thematisieren. Dies geht mit einer Haltung einher, die sowohl auf

³⁸⁴ Vgl. Nuissl (1994) S.343ff, und das WBG, Weiterbildungsgesetz des Landes NRW (2000), das derzeit (2018) im politischen Raum einer weiteren Novellierung entgegensteuert.

³⁸⁵ Im Bereich der Organisationsentwicklung wird auch von Organisationsberatern gesprochen.

personeller als auch auf struktureller Ebene Dialog und Dynamik zulässt. Ein erster Schritt kann die Überprüfung partizipativer Verfahren und deren Bedeutung innerhalb der Organisation sein. Die gemeinsame Zieldefinition im Bewusstsein einer notwendigen Organisationsstrukturänderung kann durch breit angelegte Organisationsentwicklungsprozesse geschehen.

Themenvielfalt – Thematisch/inhaltliche Diversität

Die thematische/inhaltliche Sicht auf die Struktur der Anwendungsfelder hebt Teilaspekte der Wirkfaktoren und didaktischen Ziele hervor und ordnet diese zu. Die Anwendungsfelder haben Stärken und Schwächen und sind hinsichtlich der „konstruktivistischen Zielperspektiven“ unterschiedlich ausgerichtet. Da dies neben der Struktur auch stark von den Beteiligten und ihren Haltungen geprägt ist, kann die Erarbeitung letztlich nur im Einzelfall auf dialogische Weise geklärt und in Abstimmung gebracht werden. Dies ist als der zentrale Aspekt innerhalb der Konstruktivistischen Werkstattarbeit zu sehen. Zur Orientierung sollen hier idealtypische Klassifizierungen vorgenommen werden.

Die Konstruktivistische Werkstatt als organisierter Lernprozess kann einerseits aus struktureller/institutioneller Sicht betrachtet werden. Davon unterscheidet sich andererseits eine thematisch/inhaltlich zielorientierte Perspektive.

Inhaltliche Merkmale sollen an dieser Stelle deutlich machen, worum es im Prozess geht. Was ist primär der Inhalt, wie lässt sich der Inhalt charakterisieren? Vier verschiedene inhaltliche Merkmale werden in den Vordergrund gerückt, die nicht immer scharf voneinander abgegrenzt werden können. Diese Klassifizierung kann helfen, die pädagogische Situation im Dialog mit den Teilnehmern einzugrenzen und Schwerpunkte zu setzen, dabei kleinschrittige Planungen und Zielvorgaben vorzunehmen. Dabei ist die Beziehungsarbeit als eigenständige Perspektive Querschnittsaufgabe. Zentrales Anliegen ist es, didaktische Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der konstruktivistischen Zielperspektiven zu erreichen.

Unter einer thematischen/inhaltlichen Perspektive zu berücksichtigen sind:

1. Austausch, Begegnung und Konfliktbearbeitung;
2. Partizipation und Handlungsorientierung;
3. Konstruktion, Selbstwirksamkeit und persönliche Entfaltung;
4. Beratung und Konsultation.

zu 1) Austausch, Begegnung und Konfliktbearbeitung – solidarisch, demokratisch, konstruktiv, systemisch

Hierbei geht es um die Wahrnehmung von Differenz, Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit, aber auch von Gemeinsamkeiten. Ziele können sein, verschiedene Beobachterstandpunkte klarzumachen, Beziehungen zu klären, Konflikte aufzudecken und zu bearbeiten. Dies kann sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene mit ihren

jeweiligen Interessen geschehen. Auf der Paarebene sind es z.B. die Klärung von Beziehungskommunikation, das Aufbrechen alter Muster oder die Stärkung eigener Kompetenzen. Vergleichbares lässt sich aber auch mit Gruppen bearbeiten. Dabei können dann z.B. auch kollektive Muster und Vorurteile aufgedeckt werden. Die verschiedensten Methoden können in der Konstruktivistischen Werkstatt mit diesem inhaltlichen Schwerpunkt zum Einsatz kommen. Als Beispiele seien hier die Methoden des NCBI, ANTI-BIAS, des Sokratischen Gesprächs, der Moderation, der systemischen Beratungsmethoden und der Mediation genannt.³⁸⁶

Die Ziele sind wie in der Triade der Begehren in einer Orientierungsphase in Übereinstimmung zu bringen.

zu 2) Partizipation und Handlungsorientierung – Mitbestimmung, Beteiligung – systemisch, inklusiv, solidarisch, partizipativ

Dieser inhaltliche Schwerpunkt soll an dieser Stelle anhand von verschiedenen Beispielen in verschiedenen Anwendungsfeldern kurz beleuchtet werden. Sie werden zu einem späteren Zeitpunkt unter dem Blickwinkel der jeweiligen Programmatik der Anwendungsfelder näher charakterisiert und dienen an dieser Stelle nur einer ersten Übersicht. Dabei geht es z.B. um folgendes:

a) Es geht um den Anstoß für einen breit angelegten Prozess, der so viele Menschen wie möglich teilhaben lassen soll. Ein klassisches Feld sind z.B. Bürgerbeteiligungsverfahren und Beteiligungsverfahren in Planungsprozessen unter Öffentlichkeitsbeteiligung,³⁸⁷ Demokratiewerkstätten in Quartieren als Teil von Stadtentwicklungsprozessen und Stadtplanungsprozesse mit Gemeinwohlorientierung.³⁸⁸ Angestrebt wird in letztgenannten Fällen die Einübung von Demokratie auf breiter Ebene durch gemeinsames Tun mit einer gemeinsam erarbeiteten Zielorientierung.³⁸⁹ Diese Art Demokratisierungsprozess kann sich auf den verschiedensten Ebenen abspielen, sei es Bundes-, Landes-, Kommunal- oder Stadtteilebene. Hierbei wird eine Vielzahl von partizipativen Verfahren angewendet.³⁹⁰

b) Auch in Organisationsentwicklungs- oder Beratungsprozessen kann es um breit angelegte Prozesse gehen. Der Schwerpunkt liegt hier aber häufig auf der Entwicklung von Projekten, Leitbildern oder Strategien. Trotzdem sind die meisten Verfahren, die zu diesem Zweck angewendet werden, partizipativer Art, müssen es aber nicht sein. Dies liegt an der schon relativ weit verbreiteten Erkenntnis über den Nutzen partizipativer Verfahren für die Interessen von Wirtschaftsunternehmen.³⁹¹

c) Partizipation in der beruflichen Bildung ist auf der einen Seite als Grundvoraussetzung/als Grundregel der Erwachsenenbildung akzeptiert, wird hinsichtlich von Langzeitarbeitslosigkeit und deren Qualifizierung gesellschaftlich eher unter dem Blick-

³⁸⁶ Vgl. dazu das Kapitel 6.3.

³⁸⁷ Vgl. ÖGUT (2004a, 2004b, 2004c, 2008).

³⁸⁸ Vgl. z.B. Meyer (2016) und das im partizipativ-dialogischen Verfahren entstandene Teilhabe- und Partizipationskonzept für die Montag Stiftung in Krefeld und Montag Stiftung (2014) sowie den Arbeitsplan der Landeszentrale für politische Bildung (2016).

³⁸⁹ Hier ist die Wurzel des von R. Jungk entwickelten Konzeptes der Zukunftswerkstatt zu sehen, der die Zukunftswerkstatt auch als das Projekt zur Ermutigung gesehen hat. Vgl. hierzu Kap. 2.3.

³⁹⁰ Vgl. Kapitel 6.3.

³⁹¹ Vgl. Nuissl (1998) S.6-17.

winkel der Forderung als der Förderung diskutiert.³⁹² Wie lassen sich aber unter diesen Voraussetzungen Programme und Weiterbildungsangebote konzipieren, die auf Selbsttätigkeit abzielen, ohne dass sie in Beliebigkeit ausarten? Dies muss zwangsläufig in eine Diskussion münden, die Unternehmen und/oder Institutionen unter die Lupe nimmt und den dialogischen, dynamischen Anteil in die Prinzipien und Grundsätze von Institutionen aufnimmt. Die Diskussion der Annäherung zwischen Erwachsenenbildung und sozialer Arbeit ist demgegenüber genauso zu thematisieren und eine Neuorientierung vorzunehmen.

d) Es geht um Partizipation in der Jugendhilfe. Mitverantwortung und Demokratie-Lernen ist mittlerweile fester Bestandteil nicht nur in der Jugendhilfe allgemein, sondern auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wie umfassend Partizipation in Konzepte der Einrichtungen Eingang findet und/oder in „reinen“ Bildungsprogrammen verweilt, die nur begrenzten Einfluss auf die Realität haben, hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. Einrichtungsprofil, -konzeption, Sozialraumorientierung, Haltung des hauptamtlichen Personals wie auch der Ehrenamtler und der Vernetzung mit kommunalen/sozialräumlichen Strukturen vor Ort.

e) Ebenso geht es um Partizipation in der Seniorenarbeit. Bildung im Alter ist in hohem Maß bedarfsorientiert und primär situativ ausgerichtet. Eine mittlerweile ausdifferenzierte Herangehensweise in mehr als drei Phasen „nach“ der Rente zur weiteren Planung von Angeboten ist Standard. Dabei ist eine hohe Teilnehmerorientierung (vor allem in der letzten Phase des Alterns) unter Berücksichtigung des Themas Leben und Sterben geboten. Viele begleitende Konzepte zeugen von dem Wechsel von „Betreuungsangeboten“ hin zu „begleitenden Konzepten“ in stationären und ambulanten Einrichtungen.

f) Es geht um Partizipation in der Mitarbeiterführung und Leitungsfunktion. Die Fragen, die beim Thema der Mitarbeiterführung gestellt werden müssen, sind an Haltungsfragen und Prozessen zu orientieren. Aus der Welt geschafft werden können Strukturen und Hierarchien mit den einhergehenden Machtverhältnissen nicht.³⁹³ Die Fragen, die aber zum Thema Partizipation gestellt werden müssen, sind: Wie weit kann Partizipation geschehen, was sind die Instrumente? Regelmäßige Teambesprechungen, Vollversammlungen, Mitarbeitergespräche, zielorientierte Mitarbeitergespräche etc. sind nur einige Beispiele. Die Konzepte und Grundannahmen in einer sich entwickelnden Institution sind dabei am Ende handlungsleitend.

zu 3) Wissenserwerb, Selbsterfahrung und persönliche Entfaltung – konstruktiv, solidarisch, systemisch

Selbst wenn jeder der anderen thematischen Schwerpunkte auch immer die Betrachtungsweise des persönlichen Lernerfolgs zulässt, soll diese Perspektive hier ganz explizit genannt werden. Sie kann als eigenständiges Ziel für eine Konstruktivistische Werkstatt gelten. Dies ist der Fall, wenn sich die Teilnehmer eines Seminars zum Thema

³⁹² Vgl. BMBF (2010).

³⁹³ Ausnahmen sind Wirtschaftsunternehmen, die in bestimmten Bereichen experimentieren: Firmenwikis, Firmen ohne Geschäftsführung, betriebliche Selbstorganisation, Mitarbeiter, die sich selbst führen. Vgl. dazu Prof. Hamel (2011) an der London Business School und seine Arbeiten.

„Internationales Recht und Umweltschutz“ über die neuesten Entwicklungen informieren oder sich in einem Kursus zum Thema „Kinder und die Veränderungen im Leben“ mit den neuen Anforderungen auseinandersetzen wollen. Ziel kann aber auch sein, die eigene Persönlichkeit erweitern oder verändern zu wollen oder aber eine Bereicherung der aktuellen Situation zu erreichen.³⁹⁴ Die Ausrichtung bleibt dem Prozess geschuldet und kann unterschiedliche Nuancen beinhalten. Die solidarische und systemische Herangehensweise eröffnet neue Blickwinkel.

zu 4) Beratung und Konsultation – konstruktiv, systemisch, solidarisch

Dieses Setting fokussiert die Triebkraft aus einem als defizitär empfundenen Zustand, der mit Hilfe eines Externen zur Zufriedenheit gelöst werden soll. Diese Grundkonstellation hat viele Vergleichspunkte zum Beratungssetting/therapeutischen Setting und beinhaltet auf der Beziehungsebene eine „Schiefelage“, die aus einem konstruktivistischen und interaktionistischen Blickwinkel als zumindest bedeutsam bzw. schwierig zu bewerten ist. Um das Individuum nicht in dieser Position und Stellung verharren zu lassen, ist es notwendig, unter systemischen Gesichtspunkten auf eine Neupositionierung hinzuarbeiten, die es dem Individuum ermöglicht, sich als selbsttätig und aktiv zu erleben.

5.3 Anwendungsfelder, ihre Programmatik und der Einsatz von Methoden

Die Anwendungsfelder werden in ihrer relevanten Grundstruktur beschrieben. In dieser beschriebenen Systematik liegen die innewohnenden Ziele und Dynamiken hinsichtlich Inhalt, Beziehung und Struktur. Die Anwendungsfelder werden an dieser Stelle in einer einfachen tabellarischen Übersicht nebeneinander gelegt werden.³⁹⁵ Es sind die Felder dargestellt, in denen innerhalb dieser Arbeit exemplarisch die Arbeitsweise der Konstruktivistischen Werkstattarbeit verdeutlicht wird. Die Konstruktivistische Werkstattarbeit in ihrer konsequentesten idealtypischen Form entfaltet unter postökonomischen Verhältnissen ihr Potential.³⁹⁶ Im Unterkapitel zur Konstruktivistischen Werkstattarbeit im Bereich der Bewegungen wird es heißen: „Von Bewegungen lernen, heißt bewegen lernen.“ Bewegungen in ihrem netzwerkartigen Charakter und ihrer auf Augenhöhe gelebten Beziehungen³⁹⁷ sind die Felder, in denen das Individuum mit seinen Imaginationen hohe Selbstwirksamkeit erfährt und Energie im Prozess sichtbar wird. Unter strukturellen Gesichtspunkten ist die Bewegung in ihren ersten Stunden die Form mit

³⁹⁴ Aus dem Blickwinkel der Themenzentrierten Interaktion gesehen liegt bei den drei aufgeführten Punkten der Schwerpunkt jeweils anders. Wenn der 3. Punkt das ICH betont, so ist es bei Punkt 1 das WIR und das ICH. Punkt 2 betont das Thema.

³⁹⁵ Vgl. die Praxisbeispiele in Kapitel 5 und Anhang.

³⁹⁶ Vgl. Kapitel 1.

³⁹⁷ Vgl. dazu das Konzept des Community Organizing (Häcker 2013), die Ausführungen zum Thema „Wieviel Führung braucht Partizipation heute?“ (Häcker/Meyer 2013), Meyer (2013), die Versuche, die Motivation des Einzelnen „einzufangen“ und nutzbar machen zu wollen.

der mächtigsten Energie. Unter dem Blick der Anwendungsfelder heute kann die Konstruktivistische Werkstatt unter den beschriebenen Gegebenheiten den Wandel mitgestalten. Die Transformation und der Wandel auf den Ebenen des Inhalts, der Beziehung und Person als auch der Struktur werden mit dem Perspektivenkoffer „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ gestaltet. Die entscheidenden Perspektiven und Notwendigkeiten ergeben sich aus der Analyse mittels der konstruktivistischen Zielperspektiven. Daraus ergeben sich die für den Pädagogen wichtigen Zielvorgaben, mit denen er dann den nun zu diesem Zeitpunkt größtmöglich offenen Prozess begleitet.³⁹⁸

Die Ausprägung der konstruktivistischen Zielperspektiven ist neben den sich im Spannungsfeld Dialog und Dynamik befindlichen Kräften individuell für jeden Einzelfall zu analysieren und zu erstellen. Sie können für den Einzelfall grafisch im dargestellten Hexagon abgebildet werden, indem z.B. gemeinsam die jeweilige Ausprägung im Ist und Soll erarbeitet wird. Anhand der in Kapitel 5 genannten Beispiele aus der Praxis lassen sich dann die sich daraus ergebenden Ermöglichungsspielräume für Inhalt, Struktur und Beziehung entdecken. Folgende Merkmale im Hexagon lassen sich in ihrer programmatischen Ausrichtung / ihrem Wandel unterscheiden, woraus sich für die Weiterarbeit entsprechende Fragen generieren lassen:

- konstruktiv – von hoher Fremdbestimmung zu hoher Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit; von formaler Bildung und Schulung zu Freiarbeit zum Einbeziehen informeller Lernarrangements und –prozessen;
- partizipativ/demokratisch – von starren Hierarchien zu flexiblen und diskursiven, partizipativen Kommunikationskulturen und Strukturen;
- demokratisch – von enger inhaltlicher Ausrichtung zu Aushandlung, Dialog und Multiperspektivität.
- solidarisch – von interventionistischer Beziehung zu solidarischer Beziehungsgestaltung, von Belehrung/Sanktionierung zu Beratung, Begleitung und Kooperation;
- inklusiv – von geschlossenen homogenen (Fach-)gruppen zu Interdisziplinarität zu Offenheit in Heterogenität und Diversität.

³⁹⁸ Siehe dazu Prozesskompetenz, Impulskompetenz und Transformationskompetenz in Kapitel 1 und 4.

	Grund- charakter	Grund- charakter	Grund- charakter	Spannungs- feld Dialog & Dynamik	Spannungs- feld Dialog & Dynamik	Spannungs- feld Dialog & Dynamik	didaktische Notwendig- keit
Anwendungs- feld	Inklusion	Partizipation	systemische Beziehungs- arbeit	Konstruktion , Impuls, Selbstwirk- samkeit	demokratisch	solidarisch	erfahrungs-, situations-, handlungs- orientiert
Soziale Bewegung							
Partizipation – (Bürger-) Beteiligung							
Außerschu- lische Jugend- bildung							
Schule							
politische Bildung							
berufliche Bildung							
LLL							
Organisa- tions- entwicklung							
Beratung (systemisch)							

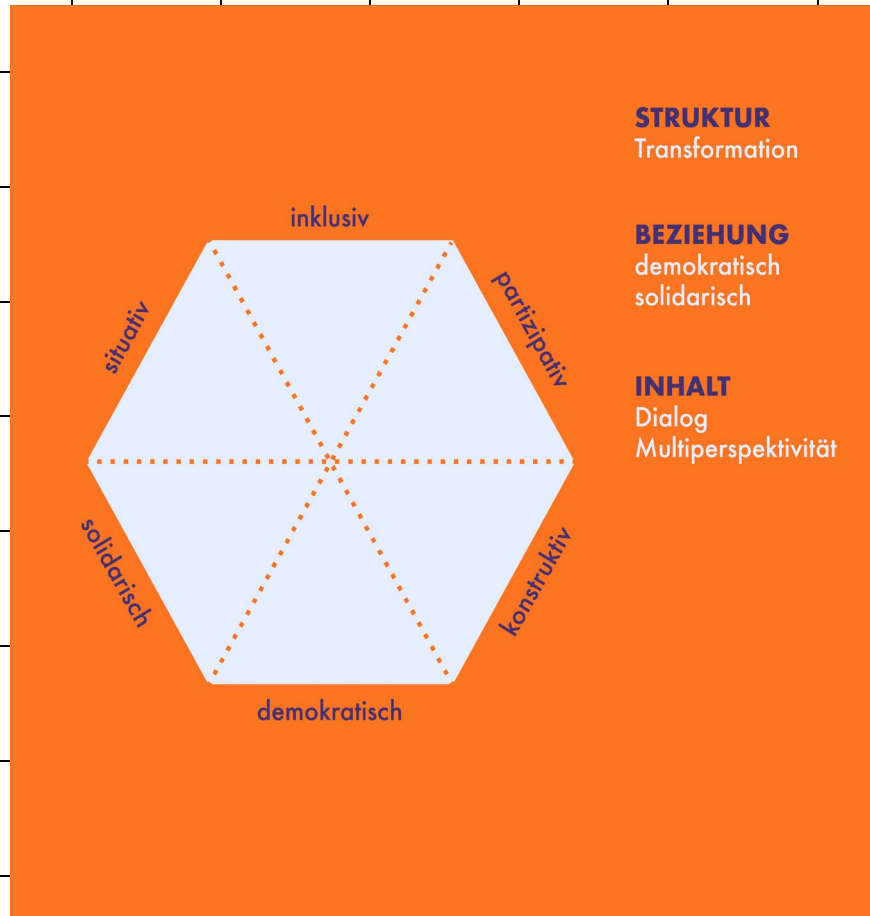


Abb. 16 Die konstruktivistischen Zielperspektiven in Verbindung mit den Anwendungsfeldern.

5.3.1 Soziale Bewegungen

Von den Bürgerinitiativen der 60/70er Jahre zu sozialen Bewegungen, von verfassten Interessensvertretungen zu netzwerkartigen dialogisch ausgerichteten Protestbewegungen in der erstarkten Zivilgesellschaft.

Die Prozesse lassen sich mit dem Dispositiv der Macht von Foucault und dessen narrativen Genealogien beschreiben³⁹⁹. Diese Prozesse entsprechen in ihrer Struktur den für die sozialen Bewegungen in Deutschland zusammengetragenen konstitutiven Merkmalen nach Rucht. Dabei sind zu nennen: Der Anspruch gesamtgesellschaftlicher Veränderung, der Netzwerkcharakter, die kollektive Identität und Protesthandlungen.⁴⁰⁰ Dabei beschreibt der Begriff der Bewegung selbst etwas Flüssiges, Weiches und sich stetig Veränderndes. Es ist der Gegenpol zu fest, institutionalisiert. Bewegung ist eher anarchisch und chaotisch als strukturiert.

Die zentralen Elemente sind inhaltlich fokussiert und zielen auf die Stärkung der zivilgesellschaftlichen Kräfte, die zu zentralen Problemen der heutigen Gesellschaft Stellung beziehen. Dabei sind die geschichtlichen Kontexte zu beachten. Soziale Bewegungen in der heutigen Zeit finden sich zu den Themen Ökologie Anti-Atomkraft, Wissen, digitale Information und Meinungsfreiheit sowie als Frauenbewegung, internationalistische Bewegung, Anti-Globalisierungsbewegung, Occupy-Bewegung, Transition, städtische, soziale, gemeinwesenorientierte Bewegung, Friedensbewegung, Lesben- und Schwulenbewegung, Behindertenbewegung, Menschenrechtsbewegung etc. Sie sind Antworten auf („Fehl“-)Entwicklungen in der heutigen modernen Gesellschaft.⁴⁰¹

Soziale Bewegungen befinden sich zwischen den Polen der Bewegung/Formlosigkeit und der Institutionalisierung. Sie erreichen dabei unterschiedliche Grade.⁴⁰² In ihrer kommunikativen Ausgestaltung und Struktur ist gerade das digitale Zeitalter entscheidend für die Formen der Interaktion innerhalb dieser Netzwerke und der inhaltlichen Bearbeitung. Wir haben es also mit zwei diametral verlaufenden Prozessen zu tun.

a) Auf einer inhaltlichen Ebene haben wir bei den Bewegungen diskursiv und dialogisch ausgerichtete Kommunikationsstrukturen. Die Bewegungen bedienen sich auch – aber nicht nur – formaler, herrschender, institutioneller Mechanismen. Dies ist notwendig, um z.B. auch global handlungsfähig zu werden. Die Implementierung zivilgesellschaftlicher Kräfte im z.B. internationalen Kontext politischer Entscheidungsprozesse schreitet voran, wobei der hier angeführte Blickwinkel der Internationalität nur ein Grund für den institutionellen Entscheidungsbedarf und die Notwendigkeit der Strukturbildung ist.

³⁹⁹ Vgl. Kapitel 1 und 2.

⁴⁰⁰ Vgl. Roth/Rucht (2008), Roth (1994), Burchardt (2000).

⁴⁰¹ Vgl. Mayer (1998).

⁴⁰² Vgl. dazu auch www.bewegungsstiftung.de (18.03.2015) und ihr Bemühen, im Wissen um die Notwendigkeit von strukturbildenden Maßnahmen zur Absicherung komplexer funktionaler Aufgaben netzwerkartig arbeitende Kontexte zu schaffen (z.B. durch Übernahme von Patenschaften von Bewegungsarbeiterinnen, d.h. eingebundenen, aber nicht angestellten Funktionsträgern innerhalb von Bewegungen). Die Themenvielfalt ist auf der Arbeitstagung 2011 in Frankfurt ersichtlich gewesen. Bewegungsstiftung (2011).

b) Formale Institutionalisierungen, die sich innerhalb der realen Verhältnisse zwecks Entscheidung und Handlungsfähigkeit ausbilden, bedienen sich zunehmend dialogischer Mechanismen, um sich inhaltlich auf die veränderten Gegebenheiten einzustellen. Dies sind zwei verschränkte identitätsstiftende Merkmale. Das Problem der Bewegungen und ihrer Exklusionstendenzen auf inhaltlicher Ebene ist damit immer offen und transparent zu halten und zu bearbeiten. Dabei geht es zentral um das Erreichen einer Thematisierungsmacht innerhalb internationaler, globaler, nationaler, aber auch sozial raumbezogener Diskurse.⁴⁰³

Die Effekte der „Sozialen Diffusion“ oder von Bewegungen auf die institutionalisierten Formen und Strukturen der Gesellschaft, z.B. Wirtschaft, öffentlicher Sektor, Teilhabe etc. sind nicht hoch genug einzuschätzen, da sie als „Seismographen“ der gesellschaftlichen Situation zu bewerten sind. Dazu und darüber sammelt und publiziert seit Jahrzehnten die Robert-Jungk-Bibliothek/Bibliothek für Zukunftsfragen in Salzburg.

Die sozialen Bewegungen sind in ihrer Ausgestaltung und Struktur anhand von inhaltlichen und politischen Positionen und der Phänomenologie ihrer Protesthandlungen zu unterscheiden. In ihrem Grundcharakter haben sie den Anspruch, inklusiv zu wirken, da sie aus ihrer Perspektive in gesamtgesellschaftlicher Funktion Missstände und Probleme aufzeigen und Teile, Menschen, Organisationen bzw. Inhalte inkludieren wollen. Dabei sind ihre Strukturen nach innen eher partizipativ ausgerichtet, da sie sich an demokratischen bzw. radikal demokratischen und konsensorientierten Verfahren auch aufgrund ihres Selbstverständnisses orientieren. Da soziale Bewegungen in Netzwerken aufgebaut sind und Netzwerke in der Beziehungsstruktur auf Augenhöhe, also gleichberechtigt funktionieren, sind die Beziehungsmuster an informellen Lernprozessen und deren Struktur orientiert. Das Spannungsfeld Dialog und Dynamik mit seinen Facetten der Konstruktion, dem Impuls und der Selbstwirksamkeit sowie der demokratischen und solidarischen Ausgestaltung ist in einem hohen Maße gegeben. Die für die konstruktivistische Werkstattarbeit als didaktische Notwendigkeit betrachtete Erfahrungs-, Situations- und Handlungsorientierung ist systemimmanent, da politischer Protest- und Veränderungswunsch in besonderem Maße vorhanden ist.

Ziel ist, auf einer strukturellen Ebene eine transparente Entscheidungsfindung hinsichtlich Thematisierungsmacht und Entscheidungsfindung, gepaart mit einer hohen institutionalisierten Dialogizität innerhalb der Struktur zu erreichen. Von Bewegungen lernen, heißt bewegen lernen.

Methoden können dabei Sprecherinnenräte, Web 2.0, Foren, Bar Camps, liquid democracy und Open Space sein, um nur eine Auswahl zu nennen.

⁴⁰³ Vgl. Christophersen 2006.

5.3.2 Partizipation/Bürgerbeteiligung und Demokratie

Von den Zukunftswerkstätten zu Beteiligungsprozessen und Empowerment, von Information zu Konsultation zu Kooperation

Zukunftswerkstätten sind als Impulsgeber für die ökologische, friedenspolitische und soziale Bürgerbewegung der 70er und 80er Jahre zu verstehen. „Betroffene zu Beteiligten machen“ war ein Credo von Robert Jungk⁴⁰⁴ in der Zeit der Außerparlamentarischen Opposition, der Zeit der Bürgerinitiativen, der Anti-Atom-Bewegung und der Friedensbewegung. Es war die Zeit der Entwicklung der Zukunftswerkstätten als Methode, die er als Ort der sozialen Zusammenkünfte zur Entwicklung wünschenswerter Zukünfte sah, um den Betroffenen eine Stimme zu geben.⁴⁰⁵

Die Ausdifferenzierung von Zukunftswerkstätten seit den Anfängen zeigt, welche zentralen Anliegen die Zukunftswerkstatt innerhalb der Gesellschaft getroffen und aufgenommen hat. Zukunftswerkstätten und aufkommende weitere Großgruppenmethoden und Beteiligungsformate werden in den 90er Jahren in den unterschiedlichsten Bereichen eingesetzt: Bürgerinitiativen, Schule, Weiterbildung (vor allem in der politischen Bildung), Hochschuldidaktik, Lokale Agenda 21 und die Friedens- und Ökologiebewegung griffen auf diese Formate zu, um Menschen zu beteiligen. Der Wunsch, sie als Beteiligte an der Entwicklung ihrer Zukunft zu sehen, um „wünschenswerte“ Zukunftsmodelle als „Gegenentwürfe“ gegenüber den großen Entwürfen und machtvollen Mechanismen zu etablieren und zu entwickeln, um „positive“ Zukunftsmodelle als Antrieb und Magneten in die Welt zu setzen.

Der Einsatz in den unterschiedlichsten Bereichen geht einher mit der Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Anforderungen, sich als Bürger in die Gesellschaft einzubringen. Während die Zukunftswerkstätten eine Demokratisierung von unten unterstützten, verlief der Prozess der Weiterentwicklung der repräsentativen Demokratie hin zu mehr Bürgerbeteiligung und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung unterschiedlichster methodischer Konzepte, die maßgeblich auch aus dem angelsächsischen Raum gespeist wurden (z.B. Zukunftskonferenz, Open Space, Community Organizing, Runde Tische, Planning for Real, Szenariotechnik, Planungszelle/Bürgergutachten). Dies führte zu einer Professionalisierung der „Prozess- und Beteiligungsexperten“ und auf formaler Ebene zu den Erfolgen der Etablierung von formalen Beteiligungsinstrumenten.⁴⁰⁶ Damit wird eine Unterscheidung in formale und informelle Beteiligung entscheidend, da beide Formen ihre Berechtigung haben und sich ergänzen können.

⁴⁰⁴ Vgl. Kapitel 3.

⁴⁰⁵ Vgl. dazu auch die Begrifflichkeit, die Foucault verwendet, wenn er von dem „Aufstand der unteren Wissensarten“ spricht. Er zeichnet damit die Entwicklung der Diversität und die heutige Erkenntnis nach, dass es keine verlässlichen Wahrheiten mehr gibt. Als ein Beispiel sei der Artikel von Englert genannt. In „Rio plus 10 – Drei Dilemmata nachhaltiger Entwicklung“ spricht Englert vom Dilemma der Begrenztheit, dem Dilemma der Reichweite und dem Dilemma der Öffentlichkeit. Vgl. Foucault (1978) und Englert (2002).

⁴⁰⁶ Vgl. dazu Kapitel 2 und die Herleitung der Konstruktivistischen Werkstatt. Sellnow (2013), Handler (2013), Häcker/Meyer (2013), Claussen/Geffers/Meyer/Spielmann (2013), Stracke-Baumann (2012), Jungk/Müllert (1981), Kuhnt/Müllert (1996), Stracke-Baumann/Müllert (2014), Synka (2011), Häcker (2003), Meyer (2013) und folgende Internetseiten: www.netzwerk-zukunft.de; www.mitarbeit.de.

Formale Beteiligung (gesetzlich geregelt) gibt es z.B. auf Kommunal-, Landes- oder Bundesebene als festgeschriebene Mitbestimmungs- und Beteiligungsformen (Volks- und Bürgerbegehren und -entscheide).

Informelle Beteiligung ist freiwillig, auch wenn schon Städte und Ministerien selbst diese Form z.B. bei der Erarbeitung der Gemeindeordnung einsetzen. Diese Form der Beteiligung hat folgende Merkmale:

- offener Prozess,
- dialogisches Verfahren,
- ergebnisoffen,
- gegenseitiger Lernprozess,
- Respekt,
- Empowerment,
- Transparenz,
- Klarheit im Umgang mit Ergebnissen,
- klare Rollen und
- professionell begleitet durch neutrale Moderation (Prozesssteuerung).

Letztlich führen diese parallelen Entwicklungen aber auch zu einer Erstarkung und einer Rückbesinnung auf Inhalte, da nach über 30 Jahren sinnvoller Etablierung von formalen Beteiligungsformen (Bürgerbegehren, Bürgerentscheide, Volksbegehren und Volksentscheide, wie Initiativen nach mehr direkter Demokratie auf Bundesebene und das Einfordern von formaler Beteiligung auf EU-Ebene) die Inhalte in den Hintergrund rückten. Die neuere Bewegungsforschung⁴⁰⁷ zeigt einen neuen Aufschwung und die Notwendigkeit der Generierung von Themen von unten, da bei der Verständigungsstrategie der NGOs mit ihren Anliegen der Spielraum mit der Politik auf kommunaler und Landesebene weitestgehend ausgereizt ist, wenn wir von dem Wunsch nach mehr Einflussnahme auf nationaler (Bund), europäischer (EU) und internationaler Ebene (UN) absehen. Die Etablierung informeller Beteiligungsformen bietet einen enormen Spielraum und generiert eine Belebung der Demokratie auf allen Ebenen.

Ziele sind a) die Generierung und das methodisch-didaktische Aufgreifen inhaltlicher Fragestellungen für gesellschaftliche/zivilgesellschaftliche Teilhabeprozesse, b) strukturbildende Maßnahmen, die eine nachhaltige Beteiligungskultur ermöglichen und befördern und c) der Ausbau demokratischer Strukturen auf allen Ebenen mit entsprechend einhergehenden Haltungen.⁴⁰⁸

⁴⁰⁷ Vgl. Roth/Rucht (2008).

⁴⁰⁸ Siehe dazu beispielhaft: a) Stadtteilentwicklungsprozess in Krefeld mit der Montag Stiftung – Entwicklung UNS und Samtweberei. Ziel: Im Fokus steht die Unterstützung „gefährdeter“ Viertel im Sinne einer stabilen und verträglichen Entwicklung. Mit einer Investition in das Viertel – Initialkapital – soll zum einen ein spürbarer Impuls vor Ort gesetzt werden, zum anderen soll diese Investition die Grundlage dafür schaffen, dass sozial gemischte, heterogene Viertel mit funktionierenden Gemeinwesen und Teilhabemöglichkeiten für alle Bevölkerungsgruppen entstehen. Dabei wurden u.a. auch in den

Methoden sind dabei z.B. Zukunftswerkstatt, Planungszelle, Bürgergutachten, Community Organizing, Runde Tische, Szenario-technik, Planning for Real, Open Space, „Lernende Stadtteile“ (viable system model).

5.3.3 Außerschulische Jugendbildung/Jugendhilfe

Von der Hilfe zur Selbstorganisation, von Intervention zum Wertediskurs und Ermächtigung in dialogischen Strukturen

Die Jugendhilfe und die außerschulische Jugendbildung sind zwei Disziplinen, die sich mit einem unterschiedlichen Duktus, Habitus und gesellschaftlichen Auftrag der gemeinsamen Zielgruppe der Jugendlichen widmen (in Abgrenzung zu Familie und Schule, deren Grenzziehung, wie zu zeigen ist, sich heute verschiebt und auflöst). Die Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik sowie deren gemeinsame Transformation zur sozialen Arbeit hat Kessl beschrieben.⁴⁰⁹ Die Legitimation für diese Disziplinen gründen in der sozialen Frage seit dem 19. Jahrhundert. Es ist die öffentliche Reaktion auf menschliche Notlagen, die ihren letztlich institutionellen Ausdruck darin findet. Die Sozialpädagogik wird als Terminus erst Mitte des 19. Jahrhunderts verwendet. Die Sozialpädagogik im Unterschied zu einer Individualpädagogik als Volksbildung entsteht seit den fünfziger Jahren.⁴¹⁰ Der Begriff „soziale Arbeit“⁴¹¹ versucht Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die zwischenzeitlich mit einem Bindestrich verbunden waren, zu einer neuen Gesamtsicht zu führen. Sie ist eine Thematisierungsform der sozialen Frage und damit ein Teil des Projektes der Humanisierung von Arbeit und Alltagsleben. Es ist eine spezifisch sozialstaatliche Regierungsweise des Sozialen. Diese Themen werden heute zusammengefasst unter den sozialen Diensten in öffentlicher Verantwortung.⁴¹²

Um die Jugendhilfe wirkungsvoll zu gestalten, müssen die zentralen Kategorien einer inklusiven Praxis empirisch und theoretisch geklärt werden. Hierzu zählen die Analysen zu Teilhabe- und Teilnahmespielräumen junger Menschen und deren gesellschaftstheoretische Rahmung.⁴¹³

Jahren 2017 bis 2018 mit dem Programm „Demokratiewerkstätten im Quartier“ mit dem Forum Eltern und Schule in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Bildungsmaßnahmen durchgeführt und Prozesse begleitet. (siehe auch: www.forum-eltern-und-schule.de) b) Klaus Welle und seine Arbeit zur Weiterentwicklung von Stadtteilentwicklungsprozessen. In seinem Verständnis geht „...dieser Prozess (...) über Bürgerbeteiligung hinaus. (...) Die Bürgerinnen und Bürger sind nicht nur Planungsbeteiligte, sondern wirken in verschiedenen anderen Rollen an der Stadtentwicklung mit. Handlungsfähig ist man dann, wenn man die Vielfalt angemessen wahrnimmt und kommunikative Bezüge zwischen den Aktionen und Aktiven zu gestalten weiß. Doch dieses Verständnis von Stadtentwicklung und die Rolle, die darin die Bürgerbeteiligung spielt, sind de facto vor Ort noch keinesfalls vorherrschend.“ Welle (2013).

⁴⁰⁹ Vgl. Kessl (2013).

⁴¹⁰ Vgl. die Instrumentalisierung in den 1930er Jahren. Die Erwachsenenbildung und die Sozialarbeit wurden durch die fehlende systematische Rekonstruktion und kritische Reflexion der sozialen Zusammenhänge und Kontexte instrumentalisiert. Die Volksbildung als gesellschaftlicher Auftrag wurde nicht weiter hinterfragt. Gerade dieser gesellschaftlichen Gefahr lässt sich nur über eine Demokratisierung der Bildung selbst entgegenwirken. Vgl. Tuguntke (1988).

⁴¹¹ Vgl. Thiersch (2001).

⁴¹² Vgl. Kessl (2013) S. 21-28.

⁴¹³ Vgl. Kessl (2013).

Für eine demokratische Gestaltung im Sinne einer Kommunalpädagogik⁴¹⁴ sei hier der Inklusionsplan Kreis Warendorf⁴¹⁵ genannt. Die Einführung von Qualitätssicherungskonzepten und Zielvereinbarungsgesprächen zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Kinder- und Jugendhilfe⁴¹⁶ trägt dazu bei, Inklusion auf Stadtteilebene zu gewährleisten. Ein wesentlicher Schritt ist die Einführung von Beschwerdemanagement in der Jugendhilfe⁴¹⁷: Die 10 Empfehlungen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind wichtige Bausteine, um Teilhabe und Partizipation auch in rechtlicher Hinsicht in beide Richtungen zu stärken. Dabei ist klar, dass ein funktionierendes Beschwerdeverfahren nur in gelebten dialogischen Strukturen funktioniert. Ziel muss also die lebendige Beteiligungskultur sein.⁴¹⁸ Entsprechende Haltungen, Verständnisse und Kompetenzen von Entwicklungsprozessen sind dabei ebenso wichtig wie die Beteiligung aller Akteure.⁴¹⁹ Als Zwischeninstanz bis zur vollständigen Klärung der Implementierung der Beschwerdeverfahrensprozesse und strukturellen Implementierung gilt z.B. die Ombudschaft Jugendhilfe NRW e.V.⁴²⁰.

Partizipation auf der Ebene der kommunalen Jugendhilfe kann gelingen, wenn Partizipation, Beschwerdemanagement und Ombudschaft gemeinsam gedacht wird. Mit der Etablierung einer Kinderbeauftragten wurde in München innerhalb der Verwaltung diese Materie als Querschnittsaufgabe mit Möglichkeiten der Prozesssteuerung im Sinne der Kinder auch mit dem Instrument der Beschwerdebedarfsanmeldung eingerichtet⁴²¹.

Im 12. Jugendbericht⁴²² wurde der Exklusionscharakter der Jugendarbeit als Problem definiert. Im 14. Jugendbericht wurde dann die Inklusion als maßgebliches Ziel definiert. Die derzeitige Diskussion wird aus einer Binnen- und Außenperspektive geführt: einerseits als sozialstaatliche Aufgabe mit dem Ziel der Integration und andererseits als Ressourcen- und Kompetenzorientierung anhand der Lebenswelt der Kinder.⁴²³ Dies hat wesentlich auch mit sich ändernden Rahmenbedingungen zu tun, mit dem innerhalb einer Kommune geführten Zieldiskurs und dem sich wandelnden gesellschaftlichen Auftrag. Allerdings muss klar sein, dass Jugendarbeit als „Feuerwehr“⁴²⁴ nicht inklusiv arbeiten kann, wenn nicht inklusive Rahmenbedingungen dies zulassen und ermöglichen. Jugendverbandsarbeit ist keine Reparaturwerkstatt, sondern hat ein eigenes Profil. Mit im Sozialraum verorteten Kooperationen⁴²⁵ ist auch ein inklusives Setting möglich. Partizipation und Inklusion nach innen ist seit jeher über die entsprechenden Ordnungen/Satzungen der Verbände und diskursiv entwickelte Strukturen möglich, wenn die entsprechenden Haltungen und Prozesse dementsprechend gestaltet werden. Nichtsdestotrotz stehen Haltung

⁴¹⁴ Vgl. Richter (2001).

⁴¹⁵ Vgl. Peters/Schulte-Sienbeck (2013).

⁴¹⁶ Vgl. Meyer (2005a und 2005b) und Meyer (2007).

⁴¹⁷ Vgl. Urban-Stahl (2012).

⁴¹⁸ Vgl. Stork (2014).

⁴¹⁹ Vgl. Bochert/Jann (2014).

⁴²⁰ Vgl. Hemker (2014).

⁴²¹ Vgl. Fädrieh (2014).

⁴²² Vgl. BMFSFJ (2005).

⁴²³ Vgl. BMFSFJ (2005, 2013) und Maykus (2013a).

⁴²⁴ Vgl. Voigts (2008).

⁴²⁵ Vgl. Meyer (2007).

und Handlung zum Thema Inklusion noch viel zu häufig im Widerspruch zueinander.⁴²⁶ Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit kann sich im Rahmen der vorherrschenden Freiwilligkeit, dem Einbeziehen von Eltern vor allem in Form von partizipativen Grundhaltungen dennoch sehr wohl auf Augenhöhe mit Schule in Kooperationen bewegen.⁴²⁷

Das Potential der Sozialpädagogik als sich öffnende Fachrichtung aus der Geschichte von Fürsorge zu Unterstützung zu Empowerment ist die Subjektivierung und das pädagogische Handeln an Orten der Diversität.⁴²⁸ Offene Kinder- und Jugendarbeit etwa in einer sozialraumbezogenen trägerübergreifenden Organisationsstruktur und Durchführung (Schule, Offene Tür, Gemeinde, Eltern und Netzwerk im Sozialraum) öffnet sich: von der Integration zur Inklusion.⁴²⁹

Das Ziel ist es, Heterogenität zu erreichen bzw. zu halten. Dies ist nur mit entsprechenden dialogischen Strukturen möglich (auf kommunaler Ebene, bei sozialraumbezogenen Zielgruppen, verbandsinternen Strukturen etc.)⁴³⁰ Hier ist ein Gegenpol zu den Abschottungstendenzen der Mittelschicht in Zeiten finanzieller Krisen und dem Rückbau des Sozialstaats zu etablieren. Das Ziel muss die Hilfe zur Stärkung der Gemeinsamkeiten im Außen mit einem Wertediskurs nach innen – Dialogizität – sein: „Unterschiede machen UNS stark zusammen“⁴³¹. Im Feld der Jugendarbeit ist die Kooperation mit der Einheitsschule der einzige gangbare Weg zur Inklusion (Orte der Begegnung schaffen). Die Kooperation verschiedenster Träger ist für gelingende inklusive Angebote nötig. Im Feld der kommunalen Jugendhilfe sind Konzepte, die Ressourcen und Kompetenzen stärken, weiter auszubauen. Von der Integration zur Inklusion – der Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendarbeit/Jugendverbandsarbeit muss und will im Einzelfall neu gestaltet und mit Leben gefüllt werden.

Methoden und Strukturen hierfür finden sich in Ehrenamt und Sprecherinnenräten, Rollen und Planspielen in Jugendhilfe und außerschulischer Jugendbildung, Zutrauen/Mutzuspruch und adäquaten Lernarrangements, dem Anti-Bias-Ansatz, Kooperationen auf struktureller Ebene (z.B. Schulen/Vereine/Zivilgesellschaft), um Heterogenität und Durchlässigkeit zu erreichen.

⁴²⁶ Vgl. Maykus (2013a).

⁴²⁷ Vgl. Hackhauser-Hof (2006) und Landesjugendring Berlin und Brandenburg (2012).

⁴²⁸ Vgl. Leiprecht (2013), Voigts (2011), Meyer (2005a, 2005b, 2007), Polutta (2014).

⁴²⁹ Vgl. Konvent (2003), Meyer (2001, 2007), Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (2012).

⁴³⁰ Vgl. Maykus (2013b).

⁴³¹ Vgl. Baberg (2014), Butterwege (2009).

5.3.4 Schule

Von Unterricht/Belehrung zu Lernräumen/Lernpartnerschaft und gemeinsamem Lernen in heterogenen Gruppen, vom Bildungskanon und Abschlüssen zu inklusiven Orten des Lernens in regionalen Bildungslandschaften zur Demokratisierung von Bildung

Zum Thema Inklusion in der Schule gibt es wiederum verschiedenste Ebenen, die helfen, den Prozess zu verstehen und damit auch zu gestalten. Es waren 4 Blickwinkel, die sich im Rahmen eines interdisziplinären Gesprächs abzeichneten, das vom DIE in Bonn initiiert und geführt wurde⁴³²:

- Inklusion als gesellschaftspolitische Anforderung,
- Inklusion als praktische regulative Idee,
- Inklusion als analytische Kategorie und
- Inklusion als pädagogische Herausforderung.

Inklusion wird mehrheitlich immer noch unter der Perspektive der „Integration von Behinderten“ formuliert und handlungsleitend verstanden. Die tieferliegenden Strukturfragen werden in der Regel noch nicht thematisiert. Innerhalb des Diskurses von Schule und Inklusion findet ein Paradigmenwechsel nur beschwerlich statt.⁴³³ Nicht der Betroffene integriert sich, sondern die Strukturen integrieren das Individuum. „Ist das Kind reif für die Schule?“ wird zu „Ist die Schule schon reif für das Kind?“⁴³⁴ Dabei spielen die Überarbeitung und Korrektur des Lehrlernprozessverständnisses (und damit einhergehend auch der Grundannahmen und Grundperspektiven) eine wesentliche Rolle. Die Diskussionen in der Erwachsenenbildung und in der Schule gleichen sich hinsichtlich der didaktischen und fachdidaktischen Fragestellungen. Eine nach innen gehende Binnendifferenzierung ist der eine Weg; der andere eine Lehrlerngestaltung nach dem Leitbild „Heterogenität und Vielfalt“ innerhalb von demokratisch erarbeiteten und anschließend selbst gesteuerten und selbstbestimmten Lernarrangements. Heterogenität und Vielfalt sichern Leistungsfähigkeit und Lernen, das sich an den eigenen Geschwindigkeiten, Themen und Beziehungen orientiert und damit dem Lernenden Anschlussfähigkeit und Viabilität ermöglicht.⁴³⁵

Inklusion befindet sich im Spannungsfeld von Faktizität und Intentionalität. Inklusion bedeutet auf der Basis „aus guten Gründen selbst gewähltes Leben“ und auf struktureller Ebene das Recht auf Teilhabemöglichkeit.

Schulen sind im Vollzug der aktuellen Diskurse gehalten, sich dieser Thematik zu widmen und inklusiv zu arbeiten.⁴³⁶ Sie stoßen nach nur kurzen Versuchen allzu häufig an Grenzen. Das inklusive Verständnis als Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit und Teilhabe an unserer Gesellschaft in der Schule vor Ort umzusetzen muss auf den verschie-

⁴³² Vgl. das interdisziplinäre Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen „Inklusion braucht (nicht?) Alle“ unter Federführung von Peter Brandt mit Martin Kronauer, Karl Ernst Ackermann, Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek in DIE (2012).

⁴³³ Vgl. dazu Reich (2012).

⁴³⁴ Vgl. Reich (2012), GGG NRW (2015).

⁴³⁵ Vgl. Reich (2012), Ricker (2014).

⁴³⁶ Vgl. Meisel (2013).

densten Ebenen gedacht und praktiziert werden. Diesen Wandel und Prozess auf kommunaler Ebene und Landesebene zu begleiten, bedarf der Arbeit mit einem Sozialindex⁴³⁷ mit kommunalem Bezug, um entsprechende Heterogenität und Ausgewogenheit in den Schulsystemen zu erreichen und eine bedarfsgerechte Finanzierung zu gewährleisten. Auf der Organisationsebene ist die Arbeit mit einem Inklusionsindex in einem sich fortschreitenden Entwicklungsprozess anzustreben, der unter anderem in einem Schul(Qualitäts)entwicklungsprozess geführt werden kann.⁴³⁸ Dazu dienen Modelle der Prozessbeschreibung, wie sie mit der Konstruktivistischen Werkstattarbeit mit dem Blickwinkel „Konstruktivistische Werkstattarbeit als Fraktal“ oder aber als „viable system model“ zur Verfügung stehen.⁴³⁹ Auf didaktischer und fachdidaktischer Ebene sind die Öffnung der Lehrpläne, interdisziplinäre Zusammenarbeit und fächerübergreifender Unterricht immer häufiger zu beobachten. Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung und unter der Fokussierung auf das Lernen und die Schülerzentrierung werden die Elemente/Methoden der reichen Lernumgebungen, Lerntagebücher, Portfolio⁴⁴⁰, Freiarbeit⁴⁴¹ und Feedbackkultur zunehmend in die Curricula⁴⁴² aufgenommen und gewinnen somit an Einfluss. Diesem methodischen Vorgehen entspricht die Erkenntnis, dass Lernen viabel und am Teilnehmer bzw. Schüler orientiert sein muss. Nur durch vielfältige Lernanreize kann dem individuellen Lernen Raum gegeben werden.⁴⁴³ Dabei verliert der Inhalt nicht seine Berechtigung, wird aber im demokratischen Verständigungsprozess ausgehandelt, auf den Schüler Einfluss nehmen können.

Die Berücksichtigung der Ebenen des sozialen Lernens und der veränderte Umgang und Blickwinkel auf das Lernen in der Gruppe sind als Folge eines veränderten Lehr- bzw. Lernverständnisses zu verstehen. Dies führt zu den Konzepten des Peer-Learning und zur Beachtung einer expliziten Beziehungsdidaktik.⁴⁴⁴ Die Ergebnisse der Hatti-Studie sehen maßgeblich den Lehr-/Lernerfolg bzw. Effekt an die Lehrer-Schüler-Beziehung und deren kommunikative, soziale und methodische Aspekte gekoppelt, etwa im Hinblick auf die Unterrichtsatmosphäre und das Klassenmanagement. Die auf einer Operationsebene eingeführten Parameter des Umgangs mit Inhalten und deren Weiterentwicklung sind auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer und Schüler gleichermaßen anzuwenden. Eine demokratische Beziehungsgestaltung, ohne strukturelle Aspekte und Macht zu negieren, führt zu einer eher offenen demokratischen Aushandlung von Inhalt und Methoden.

Die auf einer Organisationsebene systemisch betrachtete Gruppe der Eltern und deren Stärkung, Integration in das schulische Leben und Engagement als lebendige Demokratie führt auch in der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern zu neuen Bezie-

⁴³⁷ Vgl. Schumann (2014), Reich (2012), Kerski (2015).

⁴³⁸ Vgl. Reich (2012), Bezirksregierung Düsseldorf (2015) und ihre Ausführungen zum Thema QA – Qualitätsanalyseprozesse.

⁴³⁹ Vgl. Reich (2012), Ahlring (2013).

⁴⁴⁰ Vgl. Pölzleitner (2006).

⁴⁴¹ Vgl. dazu Kahl (2015), insbesondere die Arbeiten der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und der Bodenseeschule im Bereich Didaktik und Freiarbeit <http://www.brandeins.de/wissen/mck-wissen/bildung/vom-toten-pferd-absteigen/> Kahl (10.03.2015).

⁴⁴² Vgl. Bastian (2014), Andersson/Merziger (2014), Graf u.a. (2014).

⁴⁴³ Vgl. Lotter (2010), De Bono (2010), Scharmer (2010), Rasfeld/Spiegel (2012), Reich (2008, 2012).

⁴⁴⁴ Vgl. Reich (2012).

hungskonstellationen und Haltungen. Die Rolle der Eltern zu stärken⁴⁴⁵ und diese in den Lernprozess zu integrieren ist erfolgversprechend⁴⁴⁶. Die von Lehrerseite aus gesehene kooperative Intention und gemeinsame Fokussierung und Zielorientierung auf den Schüler unter Beteiligung der Schüler selbst wird in den Blick genommen. Das Lehrer-Schüler-Gespräch und das Lehrer-Elterngespräch wird somit zu einem Entwicklungsgespräch unter systemischen Gesichtspunkten.⁴⁴⁷

Ziel ist die aktive Gestaltung, Fortschreibung und Entwicklung von „Lehrplan“, Inhalten, Projekten und Schulprogramm unter Einbeziehung aller Akteure wie SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung, Eltern aber auch des Sozialraums, unter Berücksichtigung der in der Schulverfassung gefassten Mitbestimmungs-, bzw. Mitwirkungsrechten und -pflichten.⁴⁴⁸

Methoden dazu sind partizipative, demokratische und inklusive Verfahren in der Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und den Lehr-Lernsituationen hin zu einer Individualisierung, Lernpartnerschaften, Peer-Learning, Heterogenität/Vielfalt in pädagogischen Konzepten und Ansätzen. Zentral bleibt eine systemische und konstruktivistische Beziehungsdidaktik in der Lehr-Lernsituation als entscheidender Faktor, wenn Lehrer das Lernen durch die Augen der Lernenden betrachten und wenn Lerner sich als ihr eigener Lehrer erkennen.⁴⁴⁹

5.3.5 Politische Bildung

Von Information zu Empowerment, von Ohnmacht zu Macht und Wandel, von Politiklernen zu Demokratielernen zu Demokratisierung der Bildung

Die Politische Bildung ist gekennzeichnet durch eine Heterogenität in der Einschätzung ihrer Bedeutsamkeit innerhalb der pädagogischen Diskurslandschaft. Je näher an der Praxis, desto markiger, trotzig realistisch oder aber auch desillusioniert nüchtern sind die Einschätzungen. Dies hat sicherlich auch mit der unmittelbaren Relevanz der zu bearbeitenden Themen zu tun, die sich mit großen gesellschaftlichen Transformationsprozessen beschäftigen. Diese Themen reichen über die Lebensspanne eines Menschen hinaus und deren empirische Beforschung sind beschränkt durch knappe finanzielle Ressourcen. Die Nachweisbarkeit der Effekte politischer Bildung ist dementsprechend schwierig.⁴⁵⁰ Insbesondere die Zielgruppe der als benachteiligt Geltenden ist über aufsuchende und motivierende Bildungsarbeit nur schwer zu erreichen. Die Themen der politischen Bildung umfassen die großen Fragen der Gesellschafts-, Arbeits- und Wirtschaftsmodelle und Sozialsysteme. Der Wandel und die Themenfülle in diesem Bereich ist ausführlich in Kapitel 1 dargestellt und beschrieben worden. Die Programmatik „Von der

⁴⁴⁵ Siehe Vodafone Stiftung (2015), Stiftung Mercator/Vodafone Stiftung (2015).

⁴⁴⁶ Vgl. Vodafone (2015), Stiftung Mercator/Vodafone (2015), Kopp/Meyer (2016), Kopp (2017).

⁴⁴⁷ Vgl. Reich (2012) und Hatti (2009).

⁴⁴⁸ Vgl. beispielhaft das Konzept „Eltern mischen mit – Mitwirken heißt verändern“ als Projekt-Kooperationsverbund zwischen Fesch – Forum Eltern und Schule, Elternnetzwerk NRW und Lehrkräfteprojekt mit ZUwanderungsgeschichte zum Thema Dialog zwischen Schule, Eltern und Lehrern zur Stärkung und Weiterentwicklung der Mitwirkung im Sinne einer gelebten, lebendigen Demokratie in und um Schule als Lebensraum Kopp/Meyer (2015), Vodafone Stiftung (2015).

⁴⁴⁹ Siehe Hatti (2014)), Köller (2010), Steffens (2011), Spiewack (2013), Reich (2008, 2012).

⁴⁵⁰ Vgl. dazu die Einschätzung Schraders (2011).

Ohnmacht zur Macht – über die Ohnmacht zur Macht für die große Transformation“ gewinnt auf diesem Hintergrund die Bedeutung eines hehren Zieles.⁴⁵¹ Dem Einzelnen aus einer lernbiografischen Sicht heraus zu ermöglichen, Ohnmacht in Macht zu transformieren, ist damit aber auch das Ziel. Für das gesellschaftliche Zusammenleben bzw. die Gruppe oder die Organisationseinheit gilt das Gleiche. Die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen ist erforderlich, um für das Individuum konkrete Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden zu lassen und sich am Wandel zu beteiligen. Dazu ist es sinnvoll, Machtbeziehungen in den Blick zu rücken. Dabei geht es vor allem um eins: Die „...Aneignung erweiterter Kompetenzen durch die Individuen und gleichzeitig als Vorbereitung auf die demokratische Praxis“.⁴⁵² Das Individuum muss lernen, sich im Raum der Strukturen, in Interaktion, und im Wechselspiel der auf es einwirkenden Kräfte zu positionieren. Gegen eine drohende „totale Indienstnahme durch die herrschende Rationalität“ mit ihrem ökonomischen Impetus ist das sich bildende, widerständige Subjekt gefordert⁴⁵³. „Das lebenslang lernende Subjekt soll nicht allein in einen Prozess eingebunden werden, der als Kapitalisierung des Lebens beschrieben werden kann und der schließlich in der Figur des Lernalers als neuem Entrepreneur seines eigenen Lebens mündet. Lernen soll widerständig gegenüber der eigenen Selbstökonomisierung bleiben und damit auch gegenüber der Etablierung eines erwachsenenpädagogischen Regimes, welches die Art und Weise determiniert, in der etwas über Individuen gesagt werden kann.“⁴⁵⁴

Politische Bildung hat damit das Ziel, das Individuum in seinem Eingebundensein in autonome, eigenverantwortliche Entscheidungen hinsichtlich seiner Selbst und der gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Gefüge trotz der steigenden Komplexität und damit einhergehenden Kontrollverlusten zu befähigen, für sich und das Ganze Verantwortung zu übernehmen.⁴⁵⁵ Dies geschieht auf den Grundlagen der Demokratie, Solidarität und Freiheit des Einzelnen und der Auseinandersetzungen in unserer Demokratie. Hier sei auf die Ausführungen unter „Berufliche Bildung“ verwiesen, da in sich verändernden Bezügen Neupositionierungen auch in der Bildung erforderlich sind. Die berufliche Bildung kommt ohne politische Bildung nicht aus.⁴⁵⁶ In Kombination mit dem Konzept des lebenslangen Lernens wird diese Gewichtung nochmals verstärkt. Die Grenzen werden zunehmend verschwinden und dennoch eine Besinnung auf ihre Kernaufgaben erfordern, da sie sich zwar gegenseitig beeinflussen und ergänzen und dennoch zwei Aspekte des menschlichen Erlebens thematisieren.

⁴⁵¹ Vgl. Lerch (2010).

⁴⁵² Siehe dazu Zeuner (2004) S. 155.

⁴⁵³ Siehe dazu Aigner (2003) S.10, und vgl. Lerch (2010) S. 139f und S.168f.

⁴⁵⁴ Lerch (2010) S.168.

⁴⁵⁵ Vgl. dazu auch die Diskurse zum Thema „Aufsuchende Politische Bildung“ (Transferstelle für politische Bildung – Aufsuchende Politische Bildung) und Meyer (2019)

Siehe dazu Oberreuter (2005) und seine Brandrede anlässlich der Auflösung der Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsens: „Vom Politiklernen zu Demokratielernen als Antwort auf das Absprechen der Existenzberechtigung seitens der Politik selbst“. Diese Rede hielt er auf der Tagung „Abenteuer Bildung“. Das bei dieser Tagung durchgeführte Open Space brachte 19 AGs und Ergebnisse hinsichtlich einer Weiterentwicklung der politischen Bildung hervor.

Vgl. dazu auch Lange/Oefering (2014) und Sander/Steinbach (2014) und ihre Beschreibung der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland.

⁴⁵⁶ Vgl. Sedmark (2009) und Lantermann (2009) S. 12.

Das Ziel der Konstruktivistischen Werkstattarbeit ist es, politische Bildung als Alternative zur verwertungsorientierten Erwachsenenbildung zu sehen. Sie setzt aber auch darauf, ihre Inhalte als kritischen Diskurs des Mainstreams und als Querschnittsaufgabe zu begreifen.⁴⁵⁷

Als Methoden bedient sie sich Web 2.0, der Wikis und Lernplattformen, des Community Organizing, Appreciate Inquiry, der Zukunftswerkstätten und Zukunftskonferenzen, des Open Space, Cafe Seminar, Bar Camp, der Repair Cafes, offener Lernräume sowie der DIY-Angebote, um sich prozessual und inhaltlich offen zu halten, Zugänge zu hoch komplexen Themen zu ermöglichen und Visionen einer freiheitlich demokratisch-solidarischen Welt zu entwickeln. Diese Welt soll im Hier und Jetzt mitgestaltbar sein.⁴⁵⁸

5.3.6 Berufliche Bildung

Von der Schulung, Mitbestimmung und Ermächtigung zu Lebensbalance und Zeitautonomie in Arbeit-Familie-Gesellschaft

Der Ausbau der beruflichen Weiterbildung seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts geschah unter den gesellschaftlichen Problemlagen der Globalisierung und Internationalisierung. Die Erreichung internationaler und nationaler Wettbewerbsfähigkeit, die Kompensation der Probleme aus dem demographischen Wandel, die Notwendigkeit der Passung von Individuum und Arbeitsplatz sowie der EU-weite Angleichungsprozess seien als zentrale Herausforderungen benannt. In Deutschland gibt es dazu im Wesentlichen drei Handlungsbereiche und wissenschaftliche Debatten. Es sind ordnungspolitische Auseinandersetzungen zur Gestaltung der beruflichen Weiterbildung, in arbeitsmarktpolitischer Hinsicht der Diskurs zur Bewältigung der Passusprobleme im Strukturwandel und theoretisch fundierte Diskussionen zur These des „Endes des Berufs“, hin zu neuen Arbeits- und Wirtschaftsmodellen und damit einhergehenden Lebenswirklichkeiten, wobei an dieser Stelle der Übergang zur politischen Bildung fließend ist.

Die klassische berufliche Weiterbildung hat drei Ziele: Die Weiterbildung im engeren Sinne orientiert sich am Berufskonzept und hat formale, öffentlich-rechtlich anerkannte Zertifikate zu vergeben. Die betriebliche Weiterbildung – von Unternehmen organisiert und finanziert – orientiert sich an kurzfristigen Anpassungsqualifizierungsmaßnahmen. Der ordnungspolitische Teil der Qualifizierung von Arbeitslosen bzw. von Arbeitslosigkeit Bedrohten durch die Bundesagentur für Arbeit unterliegt einem Wandel. Die Förderung von Weiterbildung orientiert sich an SGBII bzw. SGBIII und dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz bzw. Arbeitsförderungsgesetz⁴⁵⁹. Der Druck auf

⁴⁵⁷ Vgl. Filla (2013) und Pasuchin (2012), der die Züge einer Bankrotterklärung in der Bildung durch einerseits Bildungs- und Zertifikatsdebatten und andererseits die Tendenz des „Jeder ist seines Glückes Schmied“ nachzeichnet, ohne aber in einen Kulturpessimismus zu verfallen.

⁴⁵⁸ Vgl. Krüger (2005) und die Tagung „Abenteuer Bildung – Zukunft der politischen Bildung“ 2005 und seine These als Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung: Politische Bildung muss Ermächtigung der Zivilgesellschaft sein, d.h. Partizipation. Ein Spiegelbild der heutigen Lage ist die Tagung „Ungleichheiten in der Demokratie“ – Bundeskongress Politische Bildung 2015 in Duisburg, bei dem die Gefährdung der Demokratie benannt und Strategien zu deren Weiterentwicklung diskutiert wurden.

⁴⁵⁹ Vgl. Schrader (2011).

das Weiterbildungssystem und seine ökonomische Ausrichtung schlägt sich in den Diskursen zur Kompetenzentwicklung, dem Diskurs zum lebenslangen Lernen, zu einer lebensphasenbegleitenden Lernkultur und zur Alphabetisierung sowie zu Grundbildungsprogrammen zur sozialen Absicherung, der Implementierung und Angleichung durch EQR und DQR auf europäischer und nationaler Ebene nieder.⁴⁶⁰ Der durch die Bundesagentur für Arbeit und die öffentliche Förderung durch EU-Mittel bzw. ESF und andere öffentliche Fördermittel bezuschusste Beschäftigungsmarkt (ABM, ASS, AGH) und die Organisationsform sozialer Betriebe unterliegt derzeit einem Wandel. Die positiven Ergebnisse und Chancen im öffentlich geförderten Beschäftigungsfeld bzw. der zunehmend eigenwirtschaftlich arbeitenden sozialen Betriebe sind – bei weitergehender Teilförderung – noch nicht völlig ausgeschöpft. Die Integration benachteiligter Zielgruppen ist als effektiv anzusehen. Die Grenzen staatlicher Steuer-, Finanz-, Wirtschafts- und Strukturpolitik werden dadurch nicht aufgehoben.⁴⁶¹ Die Strukturfragen im Zusammenhang mit neuen Arbeitszeitmodellen, Flexibilisierungen und Arbeitskonten gehen mit persönlichen Arbeits- und Lebensbalancefragen einher. Die Erreichung persönlicher Zeitautonomie ist aber auch eine Frage der politischen Bildung,⁴⁶² da sie mit Fragen des Wandels der Wirtschafts-, Arbeits- und Gesellschaftskonzepte und damit verbundenen Lebensmodellen einhergeht. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist eine Neubewertung von Arbeit seitens des Individuums notwendig und andererseits sind die Lebensmodelle innerhalb der Strukturen zu verankern. Eine „De-Institutionalisierung“ und diskontinuierliche Lebensläufe gehen mit neuen Risiken wie der Gefahr der zunehmenden Selbst-Ökonomisierung und Selbstgefährdung⁴⁶³ einher, die von betrieblicher und gesellschaftlicher Seite aus gesehen werden müssen, um das Solidaritätsprinzip weiter aufrecht zu erhalten. So erfordern diese Entwicklungen auch veränderte Strukturen.⁴⁶⁴

In der Gesamtheit hat die klassische berufliche Weiterbildung die Sicherung, Herstellung und Weiterentwicklung von Beschäftigungsfähigkeit zum Ziel. Die klassische berufliche Weiterbildung wird insofern alltäglicher bzw. realistischer, als sie sich auf die Erwerbsarbeit im Konkreten bezieht. Es lässt sich eine Verdichtung durch Versuche der Effizienzsteigerung innerhalb der Weiterbildung feststellen.

Das Ziel ist die Öffnung des Themenspektrums innerhalb der Weiterbildungspraxis unter Berücksichtigung von Aspekten der Politischen Bildung einerseits und andererseits

⁴⁶⁰ Siehe Weiß (2011) und Bohlinger (2011), wobei die Implementierung der Qualifikationsrahmen gerade das nicht abzubilden fähig ist, „was unser Bildungssystem so sehr braucht: Das Kreative und aus dem Rahmen Fallende, anstatt nur auf das Überprüfbare zu schauen; Dazu siehe auch Käßlinger im Interview mit Josef Schrader über James Heckman: „The accident of birth is a principal source of inequality in America today. American society is dividing into skilled and unskilled“ und die unterschiedliche Einschätzung im transnationalen Raum zum Thema Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen. Dazu auch Käßlinger (2014), wo die Begrenzung des Lernens zum Thema gemacht wird.

⁴⁶¹ Vgl. Mergner (1999) und Christe (1999).

⁴⁶² Vgl. auch Sedmark (2009) und Lantermann (2009).

⁴⁶³ Vgl. Lerch (2010), Olk (2000) und Flohé (2000).

⁴⁶⁴ Vgl. Lerch (2010) und seine Ausführungen zum Thema Berufliche Bildung: Lebenskunst ausbilden – von der Neubewertung der Arbeit zur veränderten Anforderung an Beschäftigte und Erwerbsfähige. S. 169ff.

grundsätzlich aus subjektwissenschaftlicher Sicht⁴⁶⁵. Dies hat weitreichende Folgen für den Weiterbildungsbereich, da mit den in der Bildungslandschaft einhergehenden Grenzen der Schulungs- und Trainingsmaßnahmen (als kompensatorische Bildung), die jeweiligen übergeordneten Strukturen als Wahloption für das Individuum immer mitzudenken sind und dementsprechend Thema sein müssen. Es geht vor allem darum, dem Individuum innerhalb seiner Lebenswelt mehr Spielräume für eigene Entscheidungen zur Verfügung zu stellen und über Grenzen hinweg dafür zu sorgen, dass dem Einzelnen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und sinnbehafteter Tätigkeit möglich wird.

Folgender Methoden muss sich die berufliche Bildung dazu bedienen: Profil PASS als Anerkennungssystem informeller Lernprozesse, Alpha Teams, Job Paten, Open Space in Agenturen, ZMG in Betrieben, Perspektivwerkstätten für Langzeitarbeitslose, Mitbestimmungsgremien und Beteiligungsstrukturen für Maßnahmeteilnehmer und Beschäftigte bei Beschäftigungsträgern bzw. sozialen Betrieben, Coaching und Supervision im beruflichen Kontext.

5.3.7 LLL – Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen als Recht auf Teilhabe, Partizipation und Mitgestaltung am demokratisch-solidarischen Miteinander auf allen gesellschaftlichen Ebenen

Mit der Einführung der Begrifflichkeit und des Programms Lebenslanges Lernen (LLL) auf EU- und UN-Ebene wurde der Fokus auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Welt über die gesamte Lebensspanne gerichtet. Lebenslanges Lernen wird formal als Oberbegriff verwendet. Darunter fallen formale, nonformale und informelle Lernprozesse. Damit wird das lebenslange Lernen (lifelong learning) zur Oberkategorie über alle Lernprozesse, die im Leben stattfinden können. Dieser Blickwinkel wurde erstmals unter dem Aspekt der Verwertungslogik des Kapitals und der Wirtschaftlichkeit eingeführt, da die Neuerungen im Bereich des Arbeitsmarktes eine Schulung und Passung nötig machten. Des Weiteren sind durch die faktische Verlängerung der Lebenszeit die Anforderungen, aber auch die Chancen für das Individuum gewachsen. Die Pluralisierung der Lebensstile im Alter mit ihren spezifischen Herausforderungen erfordern Maßnahmen auf Seiten des Individuums, aber auch auf Seiten der strukturellen Rahmung. Einerseits ist damit das Gefühl der Entgrenzung hinsichtlich bisher funktionierender Programmatik auf Seiten der Bildungswissenschaftler verbunden. Andererseits wird die Notwendigkeit, sich mit verändernden Gegebenheiten wie zum Beispiel einem Arbeitsplatzwechsel auseinanderzusetzen, um handlungsfähig, bzw. beschäftigt zu bleiben, als Herausforderung gesehen. Die Reflexion auf der Ebene des Individuums⁴⁶⁶ ist Bestandteil, ja, zentrales Thema der theoretischen und praktischen Weiterbildungspraxis in den letzten Jahrzehnten. Dies zeigt die große Anzahl von Weiterbildungsangeboten in beruflicher Hinsicht in Zeiten der Ökonomisierung. Dazu sind auch die Ausführungen zum Anwendungsfeld berufliche Bildung und politische Bildung zu beachten,⁴⁶⁷ da dies ja nur zwei Teilaspekte des LLL sind.

⁴⁶⁵ Vgl. Lerch (2010).

⁴⁶⁶ Vgl. Gieseke (2008) und ihre Verknüpfung von Emotion, Beziehung in Verbindung mit Bildungsprozessen.

⁴⁶⁷ Vgl. Lange (2014) und das Kapitel zum Thema Politische Bildung.

Dass Erwachsenenbildung den Bereich der allgemeinen Weiterbildung und der politischen Bildung beinhaltet, öffnet die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit demokratischen, politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Unter dem anfangs genannten Aspekt der Ausweitung/Entgrenzung und des neuen Fokus auf die gesamte Lebensspanne finden folgende Themen Beachtung: a) Konzepte des lebensphasenbegleitenden Lernens als Fokussierung auf veränderte demographische Gegebenheiten sowohl für das Individuum als auch die Gesellschaft⁴⁶⁸, b) Politische Bildung als lebenslanges Lernen und Demokratie lernen als lebenslange Aufgabe.⁴⁶⁹ LLL findet Eingang unter neuer, von europäischer und UN-Ebene legitimer Programmatik. Unter der Fragestellung der Bildung als Menschenrecht ist es nötig, gegen das Bildungsgefälle und die damit einhergehenden Risiken der Chancengleichheit Bildung in Form lebenslangen Lernens als Menschenrecht zu implementieren.⁴⁷⁰

Das Ziel ist es, die in allen Lebensphasen notwendige Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeit am gesellschaftlichen, beruflichen Leben zu ermöglichen und zu unterstützen, zudem die Entwicklung und Teilhabe am demokratischen Willensbildungsprozess zu ermöglichen und dem eigenen individuellen Streben nach „Glück“, Zufriedenheit und gelungenem Leben auf der Grundlage demokratisch-solidarischer Gemeinschaft nachzukommen.

Die Methoden dazu, dass Bildung als Menschenrecht in jedweder Lebensphase begriffen werden kann, liegen in der Öffnung bzw. Bereitstellung von vielfältigen Bildungsangeboten, der Initiation von Teilhabe und institutionalisierten Diskursgemeinschaften, was konkret bedeutet, die Stärkung und den Ausbau von z.B. Räten, Mitwirkungsgremien sowohl auf formaler als auch informeller Ebene als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu initiieren und zu begleiten.

⁴⁶⁸ Vgl. dazu das Standardwerk von Kade (2007) zum Thema Altern und Bildung und Franz (2009a, 2009b,, 2010) zum Thema intergenerationelles Lernen als Lernen in einer sich individualisierenden Gesellschaft. Dazu gehören auch die Aspekte der Teilhabe und Partizipation von Menschen in höherem Alter und der Institutionalisierung der Möglichkeiten in „Beiräten“ auf Organisations-, Sozialraum-, Kommunal, Landes und Bundesebene – Vgl. dazu auch Biesta (2014).

⁴⁶⁹ siehe dazu auch das Kapitel zur Politischen Bildung (Kapitel 2.4.5).

⁴⁷⁰ Vgl. Elfer (2011), Lerch (2010), Seiverth (2005), die sich letztlich mit der Entwicklung des Rechts auf Bildung als Menschenrecht befassen. Dazu Neuhoﬀ (2015) in deutscher Perspektive und DIE (2011) Bildung und Bildungsgerechtigkeit.

5.3.8 Beratung in Team- und Organisationsentwicklung, Mitarbeiterführung und Organisationskultur

Von Prozesssteuerung zu Beteiligung zu institutionalisierter Diskursivität und Gemeinwohlverantwortung

Die Ausführungen im ersten Kapitel geben Einblick in die Gestaltungsspielräume zu den Themen Leben und Arbeiten in der Zukunft. In Grundzügen zeichnet sich ein Rückzug staatlicher Instanzen ab. Dies bedeutet, dass die Gestaltung gesellschaftlichen Miteinanders und der Rahmenbedingungen neu verhandelt werden muss und zunehmend unter Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure erfolgt. Damit sind nicht zuletzt die soziale Frage und auch die grundlegende ökonomische Ausrichtung im Spektrum der Postwachstumsdiskussion in den Blick zu nehmen. „Gestaltungsspielräume im Zeitalter der Komplexität – Positionspapier für die Arbeit der Expertenkommission Arbeits- und Lebensperspektiven in Deutschland“⁴⁷¹ zeichnet diese Fragen in einer mittelfristigen Perspektive nach. Dabei spielen soziale Disparitäten und die ungleiche Verteilung von Einkommen eine große Rolle. Diese Disparitäten werden zunehmend Probleme bereiten. Das Armutsrisiko für viele Teile der Gesellschaft wird steigen und zu einer sich verstärkenden Ungleichheit führen, welche von sozialen Verwerfungen begleitet werden wird. Der Zustand von Prekarisierung nimmt zu.⁴⁷² Konzepte für den sozialen Ausgleich als Gegenpol und Gegenbewegung wurden in Kapitel 1 schon benannt.⁴⁷³ Auswege aus dem vermeintlichen Dilemma sind vorhanden bzw. zum derzeitigen Zeitpunkt denkbar.

An dieser Stelle soll es darum gehen, die erkannten Spannungsfelder und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt zu thematisieren und daraus Schlussfolgerungen für die Konstruktivistische Werkstattarbeit zu beschreiben.

Der Wandel innerhalb der Arbeitswelt und die anstehenden Herausforderungen sind enorm.⁴⁷⁴ Das produktive Gewerbe und die produzierende Wirtschaft sind geprägt von sich stetig beschleunigenden Innovationszyklen, die immer schneller Innovationen und Neuerungen entwickeln müssen, um dem noch für sie existenten Wachstumszwang zu entsprechen. Diese Innovationskraft geht einher mit kontinuierlich wachsender Wissensentwicklung, die immer schnelleren Zyklen und gleichzeitiger Diversifizierung unterliegt.⁴⁷⁵ Diesem Prozess müssen Unternehmen nachkommen, ihn selbst aber auch generieren und verstetigen. Dies ist notwendig, um am Markt bestehen zu können. Der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft ist in Europa schon weitgehend abgeschlossen. Der Übergang von der Dienstleistungsgesellschaft zur Wissensgesellschaft steht nicht nur unmittelbar bevor, sondern ist bereits voll im Gange. Dieser Wechsel zur

⁴⁷¹ Vgl. Partsch/Glockner/Burmeister (2013).

⁴⁷² Vgl. Oschmiansky/Kühl (2010), Eurostat (2016), Mayer-Ahuja (2003). Die Unterschreitung von normalen Integrationsstandards in Betrieben, Tarifen und materiellen Standards steigt. Atypische Erwerbsformen und Perspektiven nehmen zu. Vgl. dazu auch Kramer/Langhoff (2012), die die soziale Mobilität innerhalb von Gesellschaft und Unternehmen/Betrieb untersuchten. Mayer-Nahuja/Wolf (2002) und BpB (2010) explorierten atypische Beschäftigungsverhältnisse.

⁴⁷³ Vgl. Kapitel 1 und die Überlegungen zu Gemeinwohlökonomie, bedingungslosem Einkommen, Tausch- und Share Economy etc..

⁴⁷⁴ Vgl. dazu Partsch/Glockner/Burmeister (2013).

⁴⁷⁵ Vgl. Glockner/Burmeister (2008).

Wissensgesellschaft führt in der Arbeitswelt zu vermehrter Projektorientierung. Projekte orientieren sich an überschaubaren Entwicklungen und Innovationen, die nur für einen bestimmten Zeitraum wirksam und von Unternehmen dementsprechend genutzt werden. Die Unternehmen arbeiten mit konkret vorgegebenen Zielen, um dem stetigen Wandel gerecht zu werden und die Mitarbeiter passgenau und effizient einzusetzen. Diese ökonomisch oft kurzfristig festgesetzten Ziele stehen allerdings (nicht nur) in Deutschland im Widerspruch zu in großen Organisationen gewachsenen Unternehmenskulturen und Hierarchien. Hierbei sind vor allem die Strukturen des öffentlichen Dienstes und großer Aktiengesellschaften gemeint, die noch aus der industriellen Zeit hervorgegangen sind. Das Brechen mit überkommenen Hierarchien hat aber auch zur Folge, dass Kommunikations- und Informationstechnologien, die in Unternehmen eingesetzt werden, bisher gelebte Räume entgrenzen und auflösen. Dieser grundlegende Wandel innerhalb von Unternehmen unter wirtschaftlichem Druck führt zu neuen Anforderungen innerhalb der Betriebsstrukturen oder Unternehmensstrukturen.

Diese Transformation hat massive Auswirkungen auf die Unternehmen. Auch auf der Organisationsebene verschwimmen die Unternehmens- und Branchengrenzen, da übergreifende Projektarbeiten und Innovationen in Wachstumsmärkten entstehen müssen, um auf einem Markt, der zu Nullwachstum tendiert, überhaupt noch Renditen erwirtschaften zu können.

Dieser Wandel bringt für alle Mitarbeiter eines Unternehmens neue Anforderungen. Dies betrifft sowohl die Haltungen als auch die Kommunikation auf Führungs- als auch auf Mitarbeiterebene.⁴⁷⁶

Wissen als zentraler Rohstoff muss zu einem Umdenken auf allen Ebenen führen⁴⁷⁷. Die Entgrenzung innerhalb der Betriebs- und Unternehmensstrukturen wird derzeit mehr als Belastung denn als Chance wahrgenommen. Die Notwendigkeit, innerhalb der Vielfalt zu neuen Einheiten zu kommen, überfordert vielfach. Die damit einhergehenden sich ändernden Rollenverständnisse und deren Thematisierung in Teams, Abteilungen und untergeordneten Bereichen erfordern die Fähigkeit und Bereitschaft zu persönlicher Neuorientierung von jedem einzelnen Mitarbeiter.⁴⁷⁸ Dies führt zu schwierigen Situationen, Kommunikationsproblemen, Missverständnissen und oft auch zu fehlender Wertschätzung, die aber für die Unternehmen und Betriebe heute als eine der wichtigsten Organisations- und Führungsqualitäten gefordert sind, um motivierte Mitarbeiter für den Wandel im Prozess zu wissen und innerhalb der eigenen Strukturen zu haben.⁴⁷⁹ Führung bedeutet also, mit völlig neuen Herausforderungen konfrontiert zu sein.

Die Diversität in den Betrieben bezieht sich allerdings auch innerhalb der Struktur auf tieferliegende Kategorien und bedeutet somit mehr, als nur die Anforderungen von außen nach Projektorientierung und flexibler Prozessgestaltung im Blick zu haben. Denn es gilt nicht zuletzt, auch die innerbetrieblichen Teamstrukturen zu bedenken. Durch den demographischen Wandel ändert sich vor allem auch die Altersstruktur der Belegschaft. Die nach der Nachkriegszeit entstandenen und mit jungen Mitarbeitern aufgebauten Strukturen

⁴⁷⁶ Vgl. Charta der Vielfalt (2015), unter www.charta-der-vielfalt.de (abgerufen 30.3.2018).

⁴⁷⁷ Vgl. Jänig (2004).

⁴⁷⁸ Vgl. Partsch/Glockner/Burmeister (2013), Jänig (2004).

⁴⁷⁹ Vgl. Huber/Metzger (2005).

kommen lebensphasenbezogen zu einem Ende. Das heißt, dass viele Ältere in den nächsten Jahren die Betriebe und Organisationen mit ihrem erarbeiteten Wissen verlassen werden. Neue, jüngere Mitarbeiter werden nachrücken, und dieser Prozess will gestaltet werden. Dies betrifft zwar nicht alle Unternehmen gleichermaßen, vermehrt aber diejenigen, die seit den 60er- und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts existieren. Dazu kommt eine Diversifizierung der Lebensentwürfe und Milieus, die neue Haltungen, Ziele und Motivationen offenlegen⁴⁸⁰. Die persönlichen Motivationen und Haltungen jedes Einzelnen differenzieren sich aus, so wie es die Lebensentwürfe in unserer heutigen Gesellschaft generell tun.⁴⁸¹ Diese Ausdifferenzierung führt zu neuen Notwendigkeiten im Führungsstil und in den Organisationskulturen. Auf der einen Seite muss der Zusammenhalt gestärkt werden, der sich in der Formulierung gemeinsamer Ziele und Leitbilder ausdrückt. Andererseits müssen die damit einhergehenden Prozesse und Strukturen dauerhaft bearbeitet und in den Blick genommen werden. Dazu bedarf es anderer und intensiverer Kommunikationsmodelle, als sie in der Vergangenheit üblich waren. Die Komplexität erfordert vor allem im Führungsverständnis neue Haltungen⁴⁸². Die Führungsrolle muss gemäß den Grundlagen der Konstruktivistischen Werkstattarbeit begleitend, wertschätzend, am lebenslangen Lernen (LLL) ausgerichtet, am Individuum und dessen persönlichen, sinnbehafteten Handlungen und Motivationen orientiert sein.⁴⁸³ Das Motto der „Einheit in der Vielfalt“⁴⁸⁴ erfordert übergeordnete gemeinsame Ideen, Leitbilder und Strukturen sowie ggf. weitere Klammern und Rahmen. Für die Führungskraft selbst ist es notwendig, einen durch einen Wertewandel herbeigeführten Weg aus dem Dilemma zwischen den vermeintlich gegensätzlichen Zielen der Organisation, der Mitarbeiter bzw. des Teams und seiner eigenen Person zu finden, indem „höhere Ziele und Werte“ in den Fokus geraten und neu justiert werden müssen.⁴⁸⁵ Dabei geraten nun dienende Tugenden und Fähigkeiten wie Demut und Bescheidenheit in den Blick.⁴⁸⁶ Methodisch kommen dazu in Frage die Einführung von zielorientierten Mitarbeitergesprächen (ZMGs)⁴⁸⁷, Firmen-Wikis, Beteiligungsverfahren, corporate volunteering⁴⁸⁸, fundierte Personalentwicklungskonzepte, etc. Das Ziel bleibt dabei immer, eine motivierende Unternehmenskultur zu schaffen, an der verantwortungsbereite, motivierte und veränderungsbereite Mitarbeiter beteiligt sind. Die bis hierhin beschriebenen Veränderungen treffen auf einen Großteil der Wirtschaftsstrukturen zu. Zu den im Wirtschaftsbereich fortschrittlichsten und intensivsten Forschungen zu Verständnissen, Kulturen und Entwicklungen gehören unter anderem die Arbeiten des MIT (Massachusetts Institute of

⁴⁸⁰ Vgl. dazu auch die Studien des Sinus Institutes (2017).

⁴⁸¹ Dieser Umstand ist allgemein anerkannt und hat zur Folge, dass die Flexibilisierung der Lebensentwürfe als Kategorie im Rahmen der politischen Bildung als förderungswürdig anerkannt ist.

⁴⁸² Vgl. dazu auch Bittelmeyer (2003), Partsch/Glockner/Burmeister (2013) S. 22.

⁴⁸³ Vgl. Kramer/Tanghoff (2012), und www.charta-der-vielfalt.de (20.03.2018).

⁴⁸⁴ Vgl. Patscha u. a. (2013) haben auf den verschiedensten Ebenen die Gestaltungsspielräume dargelegt.

⁴⁸⁵ Vgl. Triade der Begehren und Huber/Metzger (2005).

⁴⁸⁶ Siehe Kapitel 3 dieser Arbeit, das die Grundlagen konstruktivistischer Didaktik beschreibt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit Transformationskompetenz, Impulskompetenz und Prozesskompetenz zu erlangen und einsetzen zu können.

⁴⁸⁷ Vgl. Knist/Landgrebe (2004, 2010, 2013), www.die-mitarbeitergespräche.de als Personal- und Unternehmensentwicklungsinstrument (20.03.2014), Böhm u.a. (2008).

⁴⁸⁸ Vgl. Stoessel (2002).

Technology).⁴⁸⁹ „Von Bewegungen lernen heißt bewegen lernen“ ist als Leitmotiv im Kapitel zu den sozialen Bewegungen genannt worden, das sich die konstruktivistische Werkstattarbeit in seinen Grundzügen und Grundlagen zu eigen machte. Bezogen auf betriebswirtschaftliche Ebenen heißt dies, dass Hierarchien weitestgehend aufgehoben werden. Pionierfirmen und Wirtschaftsmodelle in Pilotprojekten arbeiten schon heute mit entsprechend flachen Strukturen. Betriebe ohne Führung, wie wir sie heute verstehen, arbeiten mit flexiblen und organisch gewachsenen Zuständigkeiten und Verantwortungsbereichen, in denen Mitarbeiter selbstorganisiert und selbstbestimmt die Prozesse mitgestalten und das operative Geschäft praktisch gleichberechtigt und oft auch zeitgleich umsetzen.⁴⁹⁰ Die weitestgehende Auflösung und Entgrenzung der Räume findet hier ihre Umsetzung. Wo und wie die Solidarität in diesen Systemen gelebt wird, bleibt offen und ist als kritische Frage an Organisationsentwicklungsprozesse immer wieder neu zu stellen. Auch das Unternehmen bleibt hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Einbettung und der damit zusammenhängenden Verantwortungsübernahme in sich verändernden Gesellschaften immer Thema. Das solidarische Miteinander in einem System wie einem Betrieb, aber auch sozialstaatlich geregelte Wohlfahrtspflege unterliegt ähnlichen Transformationsprozessen.⁴⁹¹

Das Ziel der Konstruktivistischen Werkstattarbeit heißt ausgehend von der Situation vor Ort die Organisation, das Unternehmen demokratischer und solidarischer nach innen und außen zu transformieren.

Diese Möglichkeiten liegen auf den Ebenen der Struktur, der Inhalte und der Beziehungen. Diese sollen dazu führen, das Unternehmen als sozial verantwortliche Organisation in einer Gesellschaft zu positionieren und sich gesamtgesellschaftlich einzusetzen, ebenso die Produktion von Waren oder Dienstleistungen fair und demokratisch zu gestalten und den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern, sowie nach innen eine Unternehmens-/Organisationskultur zu schaffen, die dem Einzelnen Wertschätzung entgegenbringt und auf demokratisch-solidarische Weise dem Gesamtziel des Unternehmens oder der Organisation verpflichtet ist.

Die Konstruktivistische Werkstattarbeit hat dies zum Ziel und begleitet diese Prozesse auf den unterschiedlichsten Ebenen. Dazu bedient sie sich einer Vielzahl von Methoden:

a) auf Organisationsebene: Projektmanagement, Mitarbeiterbefragungen/-beteiligungen, ZMG, Corporate Volunteering, Zukunftskonferenz, Zukunftswerkstatt, Open Space, Firmenwikis, Führungskräfte trainings.⁴⁹²

b) auf gesellschaftlicher Ebene: sozialer Ausgleich, Engagement und solidarische Sozialsystementwicklung, z.B. bedingungsloses Grundeinkommen, Teilhabe, Stärkung von lokaler Ökonomie, Tausch- und Regionalwährungen, Gemeinwesen- und Gemeinwohl-

⁴⁸⁹ Vgl. Scharmer 2007, 2010, 2013, Hamel 2011.

⁴⁹⁰ Vgl. Hamel 2011, Bittelmeyer 2003, Bergmann 2010.

⁴⁹¹ Vgl. Welzer 2014 und 2015.

⁴⁹² Vgl. Bonsen (2002), Owen (1997), Weisbord (1995, 1996), Knist (2004, 2008), Meyer (2014).

orientierung jenseits von einseitiger Gewinnmaximierung auf dem Weg zu einer Postwachstumsökonomie.⁴⁹³

5.3.9 Der Ansatz der Konstruktivistischen Werkstattarbeit, die Transformationsprozesse und ihre innewohnenden Programmatiken in den Anwendungsfeldern im Überblick

Dieser Überblick ist gleichzeitig eine Zusammenfassung der ausgebreiteten Überlegungen, auf deren Basis Konstruktivistische Werkstattarbeit stattfindet. Hierbei stehen folgende zentrale Ziele im Vordergrund:

- die Demokratisierung der Lernprozesse;
- Nachhaltigkeit in den Bildungs-, Beratungs- und Begleitprozessen;
- Demokratisierung der Organisationen und Strukturen;
- Initiation und Begleitung von Transformation auf persönlicher und struktureller Ebene, die sich an den Begehren der einzelnen Beteiligten orientiert und sie in gemeinschaftliches Handeln münden lässt.

Nachhaltigkeit wird dann erreicht, wenn so Viele wie möglich am Prozess beteiligt sind, Inklusion gelebt wird und gemeinsam prozesshaft daran gearbeitet wird. Gleichzeitig ist die Organisationsform dementsprechend weiterzuentwickeln.

Anwendungsfeld	Grundcharakter	Spannungsfeld Dialog & Dynamik	Didaktische Notwendigkeit
Soziale Bewegung	Inklusion, Partizipation, systemische Beziehungsgestaltung	Konstruktion, Selbstwirksamkeit, demokratisch – solidarisch	Erfahrung – Situations-, Handlungsorientierung
	<u>Von der Bürgerinitiative zur Bewegung, von verfasster Intervention zu sozialer (Protest-) Bewegung</u> Friedensbewegung, Anti-Atomkraft, Menschenrechtsbewegungen. Web 2.0. MOOC. Wiki. Lernplattformen. Transition. Bedingungsloses Grundeinkommen. DIY – Repair Cafe. Tauschring. Komplementärwährungen. Degrowth. Roth (2008), Rucht (1998), Christophersen (2006), Publikationen der a) Stiftung Mitarbeit, b) Institut für Zukunftsfragen Salzburg, c) Netzwerk Zukunft, d) Bewegungsstiftung		
Partizipation – (Bürger-)Beteiligung	<u>Von den Zukunftswerkstätten zur Beteiligung zu Empowerment. Von Information über Konsultation zu Kooperation.</u> Bürgergutachten, runder Tisch, Zukunftskonferenz, Zukunftswerkstatt, sokratisches Gespräch, Barcamps, Appreciative Inquiry, Community Organizing, Planungszelle Sellnow (2013), Handler (2013), Meyer (2013), Häcker/Meyer (2013), Apel u.a. (1998), Bundeskanzleramt (2008), ÖGUT (2003,2004a, 2004b, 2004c, 2008), Claussen/Geffers/Meyer/Spielmann (2013)		
Außerschulische Jugendhilfe/ -bildung	<u>Von der Hilfe zur Selbstorganisation, von Intervention zu Partizipation und Ausgleich zu Inklusion, bis hin zum Wertediskurs und Ermächtigung</u> Ehrenamt mit strukturellen Mitbestimmungsrechten, Sprecherinnenräte, ehrenamtliche Teamstrukturen, Plan- und Rollenspiele, Aufbau und Erhalt heterogener Erfahrungsräume für interkulturellen Austausch Kessel (2013), Thiersch (2001), Meyer (2005a, 2005b), BMFSFJ (2005, 2013), Maykus/Beck (2013), Voigts (2008)		

⁴⁹³ Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 1 und die Ausführungen zu den Anwendungsfeldern der „beruflichen Bildung“ und der „politischen Bildung“.

Schule	<p><u>Von Unterricht zu Lernräumen/-arrangements, Portfolio zu Peer-to-Peer-Learning, vom Abschulen zum gemeinsamen Lernen in heterogenen Gruppen und Inklusion im ganzheitlichen Sinne</u></p> <p>Inklusion als gesellschaftliche Herausforderung, Sozialindex, Inklusionsindex für Schulen im Wandel, Schulen des gemeinsamen Lernens, fachübergreifendes Lernen, Projektarbeit, Lernpatenschaften, Peer-to-Peer-Learning, Lerntagebücher, Portfolio, Freiarbeit und Selbststeuerung.</p> <p>Reich (2012), Höhmann/Kopp/Schäfers/Demmer (2009), GGG Landeskongress (2015), Hattie (2014), Publikationen von GGG: unter www.ggg.nrw.de</p>
Politische Bildung	<p><u>Von Information zu Empowerment, von Ohnmacht zu Macht und Wandel vom Politiklernen zu Demokratielernen/-gestalten zu Demokratisierung der Bildung selbst</u></p> <p>Bearbeitung von Themen der sozialen Bewegungen, (Neu-) Bewertung von Arbeit, alternative Gesellschafts-, Wirtschafts-, und Arbeits-/Tätigkeitsmodelle, WBG – Nachhaltigkeit, Ökologie, Globalisierung, Partizipation und Demokratielernen/-leben</p> <p>Lerch (2010), Schrader (2011), Lange/Oeftering (2014), Sander/Steinbach (2014), Hufer (2015), Publikationen von a) Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg, b) www.wachstumimwandel.at, c) www.zwnetz.de</p>
Berufliche Bildung	<p><u>Von der Schulung zu Mitbestimmung und Ermächtigung zu Lebensbalance zu Zeitautonomie in Arbeit-Familie-Gesellschaft</u></p> <p>Profil PASS, Alphateams, Jobpaten, Open Spesenagenturen, Perspektivwerkstätten für Langzeitarbeitslose, Mitbestimmungsgremien für Maßnahmenteilnehmern bei Beschäftigungsträgern, Coaching und Supervision</p> <p>Schrader (2011), Lerch (2010), DIE Trends (2014), Weiterbildungsverhalten (2012), Mergner (1999), Christe (1999)</p>
LLL	<p><u>Lebensphasenorientierung, begleitendes Lernen, offenes Lernen, transformatorisches Kompetenzlernen</u></p> <p>Als übergeordnete Begrifflichkeit steht LLL über formalem, nonformalem und informellem Lernen. Bildung im Alter: von der Betreuung zur Begleitung und Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation. Lebensphasenspezifische Umsetzung der altersspezifischen Themen: integrativ, kooperativ, biografisch, kompensatorisch/kompetenzorientiert</p> <p>Gieseke (2008), Kader (2007), Franz (2010), Franz, Frieters u.a. (2009), Lerch (2010)</p>
Einzel-, Team- und Organisationsberatung, Mitarbeiterführung/ Organisationskultur	<p><u>Von Beteiligung zu Prozesssteuerung zu institutionalisierter Diskursivität zu Gemeinwohlverantwortung</u></p> <p>Abbau von Hierarchien zu Projektarbeiten, Mitarbeiterbeteiligungsverfahren, ZMG, Firmen-Wiki unter Einbeziehung gesellschaftlicher solidarischer Perspektiven und Verantwortung</p> <p>Scharmer (2007,2010,2013), Hamel (2011), Knist (2004,2008), Meyer (2014),Bonsen (2002), Owen (1997), Weisbord (1995, 1996a, 1996b), Malik (2000)</p>

Abb. 17 Die Anwendungsfelder, ihre Programmatik und Themen im Überblick

5.4 Praxisbeispiele

Die Konstruktivistische Werkstatt wurde in 5.1 bis 5.3 auf einer elementaren und ganzheitlichen Planungsebene betrachtet. Um sie als Praxisleitfaden nutzen zu können, muss sie nun wieder auf einer situativen Planungsebene angesehen werden. Dazu werden Kategorien an die Hand gegeben und Leitfragen aufgestellt. Es gibt Ziele, die es – je nach Ablauf unterschiedlich gelagert – zu erreichen gilt. Sie orientieren sich auf einer elementaren und ganzheitlichen Planungsebene an den konstruktivistischen Zielperspektiven. Der Ablauf orientiert sich an a) Erstkontakt, b) Orientierungsphase und c) Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion mit anschließender d) Entlassung ins Reale/Experiencing. Innerhalb dieses Ablaufs spielen zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Themen vorrangige Rollen, wobei diese sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern auch in Wechselbeziehung zueinander stehen. Die Kategorien und Themen werden in Form von „Multiperspektivität als strategischem Instrumentarium“ mittels sieben Perspektiven aufgegriffen. So werden sie in Verbindung mit dem Ablaufmodell gebracht und mit entsprechenden Reflexionsfragen als Instrumentarium für

eine nachhaltige Prozesskompetenz hinsichtlich demokratisch-solidarischer Zukunftsgestaltung zusammengestellt.

Die Ausprägung der konstruktivistischen Zielperspektiven, neben den sich im Spannungsfeld Dialog & Dynamik befindenden Kräften, ist individuell für jeden Einzelfall zu analysieren und zu erstellen. Sie werden hier angedeutet. In der Praxis lassen sich dann die sich daraus ergebenden Ermöglichungsspielräume für Inhalt, Struktur und Beziehung entdecken.

Bis jetzt ist die konstruktivistische Werkstattarbeit in ihren Grundannahmen einer interaktionistischen konstruktivistischen Pädagogik und den damit verbundenen Perspektiven beschrieben worden. Grundlegend ist der Blick in die Zukunft als Möglichkeitsraum gerichtet und wird in demokratisch-solidarischer Verständigung konstruiert. Der Mutzuspruch im System für den Einzelnen und die Struktur, dass Transformation möglich und nötig ist, steht dabei im Vordergrund, so wie Jungk und Dewey es in ihrer spezifischen Art treffend beschrieben haben. Der Einzelne soll zum Akteur werden und in seinem Tun und Handeln gestärkt werden. Diese Ziele sind in dieser Arbeit ausführlich beschrieben worden. Die hier ausgeführten Praxisbeispiele sind unter dieser Grundausrichtung zu sehen. Die Herstellung und das Erlangen von Prozess-, Transformations- und Konstruktionskompetenz für das System mit den Leitfragen des Perspektivenkoffers im Gesamtprozess ist die methodische Umsetzung der konstruktivistischen Werkstattarbeit.

Die Praxisbeispiele in diesem Kapitel verdeutlichen, was konkret umgesetzt und konstruiert wurde, was geschehen ist. Dabei wird das Beispiel immer unter einem besonderen Augenmerk, einem besonderen Fokus dargestellt. Der dazugehörige Ablauf wird anschließend kurz beschrieben. Je nach Beschreibung des besonderen Fokus folgt eine Übersicht über den didaktischen Ablauf oder aber es werden detailliertere Beschreibungen von Inhalten und Struktur gegeben.

In der Darstellung wird jeweils folgende Struktur eingehalten, wobei die Nummerierung der Beispiele über das Alphabet geschieht.

A Titel: Anwendungsfeld und Thema des dargestellten Beispiels

A1 Übergeordnete Ziele/Konstruktivistische Zielperspektiven

A2 Methodische Umsetzung, Projektziele im Feld, der Rahmen, die Teilnehmer

A3 Besonderer Fokus aus Sicht konstruktivistischer Werkstattarbeit

A4 Kurze Beschreibung

Praxisbeispiele für inklusive, partizipative Prozesse in solidarisch-demokratischer Verständigung:

- A Beratung – der Start – Fokus: Erstkontakt und Orientierung im Beratungsprozess
- B Projektmanagement – Projektmanagement in einem Unternehmen - Fokus: Akteur, Teilnehmer und Beobachter im Projektverlauf
- C Teamleitung – Führung – Fokus: Führung vor der leeren Leinwand
- D Teamsitzung Moderation und Haltung in der Teamsitzung – Fokus: Sammlungs-, Strukturierungs- und Entscheidungshilfe
- E Schule – Inklusion gestalten - Fokus: Umgang mit Indexfragen
- F Politische Bildung – Dialogspaziergänge – Fokus: Dialog zwischen Geflüchteten/Neubürgern, SchülerInnen, Bürgern/Zivilgesellschaft und Politik
- G Politische Bildung – Integration durch Bildung gemeinsam meistern, eine Zukunftswerkstatt - Fokus: Setting gemeinsame Perspektiven entwickeln
- H Schule – Schüler Akteure ihrer Lebenswelt und der Schule selbst werden lassen – Fokus: Auflösung des Zwangskontextes
- I Außerschulische Jugendbildung – Gewaltprävention – Fokus: eine ganzheitliche Projektkonzeption für den Sozialraum
- J Kinder- und Jugendhilfe – Von der Notwendigkeit der Implementierung konsequent partizipativer Verfahren - Fokus: Akteure ihrer Lebenswelt
- K Jungenarbeit – Sprachgewalt – Fokus: Vom Akteur zum Teilnehmer zum Beobachter
- L Jungenarbeit – „Zuschlagen kann doch jeder – oder?“ – Fokus: Gefühle in der Bildung
- M Familienfinanzkompetenz und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) – Fokus: Bildungskonzeption für heterogene Zielgruppen im Dialog (Kinder – Eltern – Familienzentrum/Kindertagesstätte)
- N Beratung – Beschäftigungsträger für (Arbeit)Suchende – Fokus: Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit
- O Hochschuldidaktik – Professionalisierung Bildungshandeln zwischen Markt, Biographie und professioneller Identität – Fokus: Wertschätzende Kommunikation und Seminarregeln
- P Verbandsentwicklung – Lebenshilfe Krefeld e.V. - Fokus: Leitbild und Projektentwicklung mit der Zukunftswerkstatt
- Q Empowerment und Politisierung – World Cafe und Perspektivwerkstätten as Qualifizierungsangebote für Langzeitarbeitslose – Fokus: Selbstwirksamkeit und Selbstwert
- R Transformationsprozess einer gemeinwohlorientierten Beschäftigungsinitiative – Empowerment, Führung vor der leeren Leinwand – Fokus: ganzheitliche Transformation gestalten – ein Organisationsentwicklungsprozess

5.4.1 A - Beratung – der Start

Fokus: Erstkontakt und Orientierung im Beratungsprozess

A1 Konstruktivistische Zielperspektive

Der Erstkontakt und die Orientierungsphase sind die Phasen mit entscheidender Weichenstellung für einen sinnvollen Prozess. Sowohl im Erstkontakt als auch in der Orientierungsphase werden die Grundlagen für ein auf Selbsttätigkeit fußenden und ermächtigenden Prozess gelegt. Dies beinhaltet in der Regel, dass die Struktur oder der Auftraggeber in seiner Position damit konfrontiert wird, dass er Teile des Gesamtprozesses aus der Hand geben muss. Dies bedeutet Überzeugungsarbeit und Vertrauen in die Einsichtsfähigkeit des Gegenübers. Derjenige, der den Erstkontakt aufnimmt, ist ja nicht unbedingt gleichzusetzen mit dem Auftraggeber. Dieser hat seinen eigenen Wunschhorizont, seine eigenen Ziele, die er in den Gesamtprozess einbringen soll und darf. Gleichzeitig aber muss er sich beschränken und zurücknehmen, um für das Ganze zu sorgen. Dieser grundlegende Ausgangspunkt entscheidet über den Erfolg. Der Erfolg ist daran zu messen, dass der Prozess auf allen Ebenen aller Beteiligten als sinnhaft erlebbar gemacht werden kann. Gleichzeitig sollte ein größtmöglicher Nenner der Gemeinsamkeit und gemeinsamem Zielentwicklung stattgefunden haben.

A2 Methodische Umsetzung

Dies ist nicht gleichzusetzen mit einem „Alles über einen Kamm scheren“, dass Konflikte und Inhalte übergangen und verdeckt werden. Es ist vielmehr so, dass ausstehende Konflikte damit auch ausgetragen werden müssen. Auch dazu allerdings bedarf es der Bereitschaft. Die Gestaltung auf der Beziehungsebene ist somit der entscheidende Fokus in der Phase des Erstkontaktes und der Orientierung. Die systemische Beziehungsgestaltung klärt und offenbart Differenzen auf Macht- und Inhaltsebene und lädt zur Bearbeitung ein. Diese Klärung bedient sich verschiedener Zugänge und Methoden. Sie entsprechen a) den Erkenntnissen der systemischen Beratung und Therapie mit den Gesetzmäßigkeiten der systemischen Beziehungsgestaltung mit Hilfe von z.B. zirkulären Fragen, ressourcenorientierten Fragen, konstruktiver Desillusionierung, Auftrags-, Mandats- und Zielklärung etc., b) Stakeholderinterviews als Gewinnung von entscheidenden Mitgestaltern eines Prozesses c) 4-Augen-Gespräche im Community Organizing als Maßnahme zur Gewinnung und Einsichtnahme in die Vielschichtigkeit von Zielen. Hinzu kommt das Ausloten des größtmöglichen gemeinsamen Nenners sowie Aktivierung und Wertschätzung der vorhandenen Potentiale und Ziele. Das Ziel muss sein, dass eine tragfähige Grundkonstellation erreicht wird. Sowohl auf struktureller als auch individueller Ebene müssen Handlungsspielräume erkennbar und auch ausführbar sein. Ohne Ermöglichungsspielräume auf allen Ebenen kann letztlich kein sinnvoller Prozess gestartet werden, da Einseitigkeit in der Ausrichtung und Entwicklung implizit vorhanden wären. Daran ist der Prozess zu messen. Entscheidend bleibt bei allem, dass auf der Ebene des Individuums

und seiner Wirklichkeitskonstruktion die Sinnhaftigkeit eines Prozesses gesehen wird und gleichzeitig der Moderator den Prozess, seine Gestaltung und Dauer mit in der Hand hält.

Bei allem wird aber immer die Variante des Scheiterns mitgedacht werden müssen, einerseits hinsichtlich des persönlichen Engagements, andererseits hinsichtlich des zu vereinbarenden Zieles. Die Verantwortung liegt in der Mitte, gestaltet und genommen von allen oder eben auch nicht.

Hier folgen nun die Aspekte A3 und A4 innerhalb verschiedener Anwendungsfelder.

A 3 Besonderer Fokus / A4 kurze Beschreibung (Start einer Beratung im Kontext Schule)
Schule.

Ein Abteilungsleiter im schulischen Kontext erfährt ständige Reibungspunkte in seiner Tätigkeit. Er selbst verortet sie in die für sein Empfinden ständig ausbremsende Schulleitung und schreibt sie aus der Situation entstehenden vermeintlichen "Konkurrenzsituation" mit dem Didaktischen Leiter in der Schule zu. Auch wenn seine Wahrnehmung in diesem Sinne viabel scheint, kann auf der Ebene der Beziehungen eine Einzelsupervision bzw. Fortbildung nur indirekt wirken. Das Ziel muss dementsprechend heißen, die eigenen Ermöglichungsspielräume zu überprüfen bzw. durch Haltungsänderungen offene neue Ermöglichungsspielräume wahrzunehmen. Die inne liegende Konfliktsituation kann nur in diesem Kontext für ihn selbst aufgelöst werden, solange nicht mit dem Gesamtkollegium bzw. der Schulleitung ein Prozess gestartet wird. Diesen Prozess zu begleiten macht so lange Sinn, wie der Abteilungsleiter es als sinnvoll empfindet. Dazu ist die Grundmotivation und die Längen in zeitlicher Dimension dieses Konfliktes zu thematisieren und abzufragen. Über zirkuläre und hypothetische Fragestellungen werden die Wirklichkeitskonstruktionen erweitert. Der Abteilungsleiter entdeckt Ansätze, in denen er sich selbst aus der Konfliktsituation lösen kann und Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Didaktischen Leiter entdeckt, auf die er bisher nicht gekommen ist. Dadurch wurde auch die Zusammenarbeit mit dem Schulleiter verändert, da dieser seinen Abteilungsleiter wiederum in anderer Hinsicht wahrnehmen konnte. Aus diesem Kontext heraus nahm sich der Abteilungsleiter einen inhaltlichen Punkt heraus, den er für sich mit der didaktischen Leitung innerhalb der Schule umsetzen konnte.

A 3 Besonderer Fokus / A4 kurze Beschreibung (Start eines Beteiligungsprozess)

Empowerment- und Beteiligungsprozess innerhalb eines Gemeinwesens.

Im Rahmen einer gemeinwesenorientierten Stadtteilarbeit⁴⁹⁴ wurde über eine Verstetigung und dauerhafte Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten für Bürger des Stadtteils nachgedacht. Bei der Verfolgung dieses Zieles gab es die Notwendigkeit, so „niedrig“ und an den Teilnehmern orientiert wie möglich anzufangen und dennoch sich an den großen Projektzeiträumen von bis zu 5 Jahren zu orientieren, um innerhalb dieser Zeit eine Verstetigung zu erlangen. Die Arbeit mit den Bürgern dieses Stadtteils, die sich für den Stadtteil engagieren wollen, bedarf der Aufnahme und des Einbeziehens ihrer Interessen und Ziele. Im Rahmen eines Viertelratschlages, einer Form des stadtteilbezogenen Bürgerforums, melden sich acht Bürger, die sich engagieren wollen zum Thema Teilhabe und Partizipation. Sowohl bei der Stiftung als auch bei den Bürgern heißt das Ziel, für den Stadtteil aktiv zu werden. Dabei spielen veränderte Haltungen bei den Bürgern hin zu einer Steuerungs- und Prozesskompetenz mit Multiplikatorenwirkung in den Stadtteil hinein zu entwickeln eine Rolle, die bedacht werden soll. Die Bürger haben sich im Rahmen des Viertelratschlages freiwillig zu diesem Thema zusammengefunden. Von der Stiftung wurde ihnen gegenüber eine Wertschätzung entgegengebracht. Durch ein offenes Setting wurde Transparenz in die Motivationen gebracht. In einem ersten Treffen konnte über „Wunderfragen“ ein erster Lösungshorizont entworfen werden, der in einem dauerhaften Prozess im Austausch und Dialog mit weiteren Bürgern und Bürgerinnen zu einem gemeinschaftlichen Visionsprojekt werden kann. Methodisch wurde bei der Klärung der Ziele eine Öffnung des Prozesses mit Abstimmung mit den Stiftungsmitarbeitern eingeleitet und ein Prozessdesign entwickelt, bei dem die Wünsche der Stiftung berücksichtigt und gleichzeitig eine Offenheit bei den Bürgern hinsichtlich des Wunschhorizontes signalisiert und eingeräumt wurden. Der Wunsch der Stiftung nach Verstetigung des Gesamtprozesses erforderte ein Prozessdesign, in dem die bisher Beteiligten sich als Akteure wahrnehmen konnten. Als „Zwischenziel“ erarbeitete die „Arbeitsgruppe Partizipation und Teilhabe“ Grundzüge einer Beteiligungsstruktur im Stadtteil anhand des viable system models⁴⁹⁵.

A 3 Besonderer Fokus / A4 kurze Beschreibung (Start einer Verbandsentwicklung)

Inklusive Perspektiventwicklung innerhalb verbandlicher Strukturen.

Im Rahmen einer Jubiläumsveranstaltung „40 Jahre Lebenshilfe Krefeld e.V.“ als Verband in der Arbeit mit und für Menschen mit geistiger Behinderung wurde eine Zukunftswerkstatt⁴⁹⁶ zur Förderung, Integration und Implementierung des Leitgedankens „Lebensqualität verbessern – Selbstständigkeit fördern“ in den verbandlichen Strukturen

⁴⁹⁴ siehe Meyer (2016), Montag Stiftung (2014) Das Beispiel wurde auf der Moderatorentagung 2015 in Mecklenburg Vorpommern zum Thema „Regionale Entwicklungen“ in kollegialer Kleingruppenarbeit thematisiert und rückgekoppelt.

⁴⁹⁵ Vgl. dazu auch das Kapitel 3.5.4

⁴⁹⁶ Vgl. Meyer (2002) und in dieser Arbeit als Praxisbeispiel P in diesem Kapitel.

und in das Gemeinwohl hinein durchgeführt. Die Veranstaltung mit ihrer thematischen Ausrichtung wurde in mehreren Vorbereitungstreffen mit Geschäftsführung und Vorstand und einem Teil der hauptamtlichen Mitarbeiter des Verbandes konzipiert. Dabei stand der Wunsch der Aktivierung ausnahmslos aller Beteiligten (Menschen mit geistiger Behinderung, Familien und Verwandte, hauptamtliche und kooperierende Einrichtungen) im Vordergrund. Dies wurde durch die Vorbereitung und das Einladungsverfahren mit entsprechender Information an alle potentiellen Beteiligten erreicht. Über das Anmeldeverfahren wurden nach Bedarf die Zuordnung zu einzelnen Themengruppen gesteuert. Es wurde auf der Tagung ein gemeinsamer Startpunkt gesetzt und in inhaltlichen Arbeitsgruppen mit der Methode der klassischen Zukunftswerkstatt bearbeitet. Dieses Zuordnungsverfahren musste im Vorfeld gut abgestimmt werden, damit keiner mit seiner Zuordnung in inhaltlichen Bereichen sich einerseits ausgegrenzt fühlte, aber auch sein Interesse, sein Thema und sein Begehren im Gesamtprozess Eingang finden konnte. Die letztliche Präsentation der einzelnen Ergebnisse der Tagung, gleichwertig und nebeneinander, wurde dann im Rahmen einer Vernissage am Ende des Tages den anderen Arbeitsgruppen vorgestellt. Auch der Öffentlichkeit wurde die Dokumentation auf der verbandsinternen Webseite zugänglich gemacht. Um sich diesem Ziel zu nähern, wurden 6 verschiedene Werkstätten durchgeführt, die sich immer mit Teilaspekten der verbandlichen und inhaltlichen Entwicklung befassten: Themengruppen waren: a) Geburt; Frühförderung, Früherziehung, b) Freizeit, Familien- und Erwachsenenbildung, c) Beschäftigung und Arbeit, d) Wohnen in Krefeld, e) Leben im Alter und f) Lebensqualität – für mich! In allen Themenbereichen waren Menschen mit geistiger Behinderung Teil des Prozesses. Denjenigen, denen es nicht möglich war, komplexen Problemen und Diskussionen zu folgen, wurde die Arbeitsgruppe Lebensqualität – für mich! eingerichtet, dessen Ergebnisse letztlich aber gleichwertig mit den anderen Eingang fand in die Tagungsergebnisse. Sie beschäftigten sich vornehmlich mit den Strukturen der Wohn- und Außenwohngruppen und gruppenspezifischen Prozessen zwischen Familie, Betreuungs-/Begleitpersonal und individuellen Wünschen an Freizeit und Beschäftigung.

A 3 Besonderer Fokus / A4 kurze Beschreibung (Start eines Fortbildungstages)

Fortbildung zum Thema „Arbeit mit Flüchtlingskindern“.

Im Kontext einer Fortbildungsreihe für Lehrer bzw. Helfer in der Flüchtlingsarbeit wurde ein Fortbildungsangebot ausgeschrieben und verbreitet, indem Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Arbeit mit Flüchtlingskindern thematisiert werden. Die Themen Flucht, Traumatisierung, Gewalteskalationen innerhalb der Schule, eigene Selbstzweifel und Hilflosigkeit, methodisch didaktische Überlegungen hinsichtlich von Heterogenität und Klassenführung, Thema Soziales Lernen sind Teilaspekte der Gesamtreihe. Da die Teilnehmerschaft breit gefächert war und auch in ihren Arbeitsfeldern sehr unterschiedlich gelagert waren, wurden die Erwartungsabfrage und die Zielvereinbarung sehr ausführlich durchgeführt. Dabei wurde ein Selbstkontrakt zur persönlichen Selbstvergewisserung und Stärkung der Selbstverantwortung durchgeführt und anschließend in Kleingruppen in den Austausch gebracht.

In der Anfangssituation wird die klassische Erwartungsabfrage sowohl in inhaltlicher als auch auf Beziehungsebene durchgeführt. Die Einordnung der Thematik in das eigene Arbeitsfeld, die persönliche Problemlage und die Äußerung der ersten Spontanwünsche werden thematisiert. Dabei ist die Unterschiedlichkeit gerade auch schon der erste Anlass, den eigenen Blickwinkel zu verändern und es als Chance wahrzunehmen, mit unterschiedlichen Professionen zusammenzukommen. Die für diesen Tag gemeinsam erarbeiteten Ziele werden konstruktiv desillusioniert, um sie noch operationabel und umsetzbar zu halten und gleichzeitig keine Frustration in der Ergebnis- und Zielorientierung und -erlangung zu bekommen.

A 3 Besonderer Fokus / A4 kurze Beschreibung (Start eines Open Space beim Job Center)

Jobcenter – Steigerung der Beratungskompetenz

Hier an dieser Stelle sei auf das Beispiel des Open Space mit einem Jobcenter verwiesen. Eine Tagung wurde in seiner inhaltlichen Ausrichtung in der Phase der Orientierung im Gespräch mit dem Auftraggeber geöffnet, um sowohl für Langzeitarbeitslose als auch für die Struktur selbst Perspektiven zu entwickeln. Die Tagung hatte als erstes Hauptziel die Verbesserung der Beratungskompetenz des Jobcenters unter Beteiligung von Langzeitarbeitslosen selbst. In der Orientierungsphase der Werkstatt wurde das Thema geweitet. Das Ziel war, bei dem Auftraggeber/Impulsgeber des Job Centers dafür zu werben, ein Verständnis dafür zu bekommen, dass es sinnvoll war, Langzeitarbeitslosen in ihrer eigenen Motivation nach Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse im Gesamtprozess zu berücksichtigen. Gleichzeitig aber wurde auch die gesellschaftliche/zivilgesellschaftliche Perspektive eingebracht (Wohlfahrt, Selbsthilfe, Fürsprecher, Politik), um den Gesamtprozess für alle Beteiligten nutzbar zu machen. Dazu wurde dann breit eingeladen.⁴⁹⁷

A 3 Besonderer Fokus / A4 kurze Beschreibung (Start eines Inklusionsprozesses)

Auftrag – Mandat – Zielklärung.

Beispiele für Prozesse, die sich inhaltlich mit partizipativen Verfahren und Inklusion auseinandersetzen sind hier an letzter Stelle zu nennen. Es gibt Prozesse, bei denen erst im Laufe des Gesamtprozesses Erkenntnisse und Notwendigkeiten offenbar werden und eine Öffnung hinsichtlich des Themas und partizipativer Strukturen konstruiert wird. Dabei sind vor allem formale Strukturen zu nennen wie Arbeitsgruppen, bzw. Einheiten im öffentlichen Dienst oder aber Organisationen wie Schulen, die einem Veränderungsdruck

⁴⁹⁷ Vgl. dazu das Beispiel in Kapitel 5.14 N: Beschäftigungsträger – Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeitserfahrung in der Arbeitslosenberatung: Von der Unmöglichkeit, Motivation zu verordnen – Beratung mit Anteilen von politischer Bildung und sozialer Arbeit – von der Maßnahmenverordnung zum Finden sinnstiftender Tätigkeiten und Perspektiven“ und auch Kapitel 5.17 Selbstermächtigung und Politisierung - Praxis in der Langzeitarbeitslosenberatung und -begleitung: World Cafe und Perspektivwerkstätten als viable Methoden für Austausch und Stärkung der Selbstwirksamkeit – Open Space“ in diesem Kapitel.

nachgehen wollen. Dabei ist im Erstkontakt und in der Orientierungsphase eine doppelte Strategie zu verfolgen und anzustreben, die Gesamtprozesse erfolgversprechender machen. Einerseits ist dies eine ausführliche Vorarbeit mit Auftraggeber und Impulsgeber als auch authentische strukturelle Absichtserklärungen bzw. Absicherungsmaßnahmen in struktureller als auch inhaltlicher Hinsicht, die im Vorfeld schon geklärt werden und transparent gemacht werden. Dabei sind Ziel- und Auftragsklärung und Mandat voneinander zu trennen. Der Auftrag ist gekoppelt an das Mandat, mit allen Beteiligten die Zielklärung in einem offenen Prozess anzugehen. Dabei kann der Auftrag an bestimmte Rahmenbedingungen gekoppelt sein, die möglicherweise wiederum nur mit dem Auftraggeber zu klären sein können. Transparenz in diese Beziehungsgestaltung zu bringen, die gleichzeitig für inhaltliche Dynamik sorgt, ist dementsprechend wichtig in der Erstkontakt- und Orientierungsphase.

Mandat:

Das Mandat ist verbunden mit der Macht. Diese in der Struktur verankerte Funktion/gesellschaftlich-strukturelle Beauftragung sichert die Legitimation (in struktureller Hinsicht).

Auftrag

Der Auftrag ist die explizite Übertragung von Verantwortung mit gleichzeitiger Legitimation für die situative Bearbeitung und Durchführung (konkret, einzeln). Dieser Auftrag ist im Prinzip von allen Beteiligten einzuholen, zumindest ist aber die Herstellung von Transparenz in dieser Hinsicht zu gewährleisten.

Ziel

Das Ziel ist auf der Basis einer gemeinsam vereinbarten Perspektive zu erarbeiten. Das gemeinsam vereinbarte Ziel dient der eigenen und aber auch gemeinschaftlichen zukünftigen Evaluation. Es beinhaltet also den Überprüfungsfokus hinsichtlich Wandel und Entwicklung.

Diese 3 Perspektiven fußen auf der Triade der Begehren/Motivationen, in dem diese Klärung stattfinden muss.

Dabei müssen alle Beteiligten (Auftraggeber, Teilnehmer*innen und Moderation) in den Prozess mit ihrer eigenen Motivation und strukturellen Dispositionen in einen Verständigungsprozess gebracht werden. Dies muss über gezielte Leitfragen hinsichtlich einer Prozesskompetenz geschehen. Dabei spielt die Frage „Sind alle im Boot?“ eine zentrale Rolle. Das bedeutet, dass die Moderation sich die Frage stellen muss, ob alle gewünschten Beteiligte sich im Prozess als Aktive wieder finden können ⁴⁹⁸

⁴⁹⁸ vgl. dazu das Konzept der Leitfragen des Perspektivenkoffers als strategisches Instrumentarium)

5.4.2 B - Projektmanagement – Projektmanagement in einem Unternehmen

Fokus: Akteur, Teilnehmer und Beobachter im Projektverlauf

B1 Konstruktivistische Zielperspektive:

Akteure, Teilnehmer und Beobachter sind im Wechsel nur möglich bzw. konstruktiv nutzbar bei transparenten Rollen und Verantwortungsbereichen. Es muss jeder in seinem Feld „Akteur seiner Selbst“ sein und werden. Gleichzeitig kann die Rollenverteilung in die Verständigungsgemeinschaft gelegt werden.

B2 Methodische Umsetzung, Projektziele, Rahmen und Teilnehmer:

Wer hat im Betrieb welche Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse? Wer hat damit welche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten? Diese Fragestellungen müssen im Rahmen eines größer angelegten Projektes aufgeworfen und thematisiert werden. Wenn sie nicht geklärt sind, können sie zu Problemen führen bzw. für die Dauer des Projektes kann eine Rollenklärung den „normalen“ Rahmen des Alltags verändern und Befugnisse zeitlich befristet, erweitert werden. Die damit einhergehenden grundlegenden Fragestellungen betreffen: Welcher Führungsstil wird von wem wie ausgefüllt? Was sind die Leitlinien dieser Organisation? Welche Struktur wurde der Organisation im Rahmen eines Organigramms gegeben? Das sind Fragen, die sich aus einer inhaltlichen Sicht auf der Ebene der Organisation abbilden lassen und bei zu vielen Unstimmigkeiten und Dissens zu klären sind, um daraus folgernd für das Projekt die Modalitäten der Zusammenarbeit zu definieren.

B3 Besonderer Fokus aus Sicht konstruktivistischer Werkstattarbeit

Die Klärung und Zuweisung der Rollen und Verantwortungsbereiche innerhalb eines Projektmanagements sind nötig, um das Karussell aus Kapitel 4.4 zum Drehen zu bekommen. Über die offene Bearbeitung innerhalb einer Teamsitzung wird Dialog & Dynamik erzeugt.

B4 Kurze Beschreibung

In einem Betrieb der sozialen, ambulanten und stationären Betreuung hat die Geschäftsführung ein Projekt vorantreiben wollen und eine kleine Initiativgruppe gebildet. Ziel war die Vorbereitung und anschließende Durchführung einer größer angelegten Marketingaktion zur Präsentation des Unternehmens anlässlich eines 10-jährigen Firmenjubiläums in einem stark umkämpften Markt. Sieben Monate vor Start der Aktion waren die Fachabteilungen Marketing, Soziales, eine außenstehende Kraft mit vielfältigen Kontakten und die Geschäftsführung zusammengekommen, um dies vorzubereiten. Es kam im Lauf der Vorbereitung zu mehreren schwierigen Situationen, da gerade bei den oben genannten Fragestellungen Unstimmigkeiten herrschten hinsichtlich der zugeschriebenen Verantwortlichkeit. Sowohl die Abteilung Marketing als auch die Abteilung Soziales waren sich über ihre Abgrenzung nicht einig und beide Zielsetzungen – das Einbeziehen der Bestandskunden wie auch das Einbeziehen der neuen Kunden – musste abgewogen und in den Zielsetzungen abgestimmt werden.

Dieser Klärungsprozess beinhaltete folgende Aspekte:

- Zielvereinbarung – Gesamtziel,
- Rahmenbedingungen,
- Protokolle,
- Entscheidungskompetenz,
- Verantwortungsbereich,
- Zeitdimension und
- Verbindlichkeit.

Mit der Verschränkung der drei Rollen ist z.B. eine durch die Moderation durchgeführte Rückkoppelung an die Gesamtheit und immer wieder ein Einholen des Mandats erforderlich gewesen, wenn durch die Führung der Einrichtung und des „Initiativkreises“ ambivalente Zielvorstellungen eingebracht wurden, die zu indirekt ausgesprochenen Appellen an die Mitarbeiter führten und dort auch so aufgenommen wurden.

Der entscheidende Punkt war, die Klärung der Rollenverteilung: Wer ist wann in welcher Position Akteur, Beobachter, Teilnehmer? Ziel muss es sein, eine Abstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht zu erlangen. Dabei ist bei Unmut z.B. zu fragen: Sind Sie mit Ihrer Rolle, die sie im Moment haben, nicht einverstanden? Dieses Offenlegen ermöglicht eine Thematisierung und ermöglicht der Moderation, Teilnehmer des Prozesses aus ihrer evtl. vorhandenen Dauerrolle des Beobachters herauszuholen und zu integrieren. Über die Definition gemeinsamer Zielvorstellungen kann dann neben der Rollenklärung eine Aktivität aller Beteiligten erreicht werden.⁴⁹⁹

In diesem Prozess sind über diese Rollenklärung „Akteur zu sein“ immer wieder alle Beteiligten integriert worden. Diese Rolle als Akteur kann sich jeder selbst nehmen. Sie

⁴⁹⁹ Vgl. dazu auch das Kapitel „Prozess U: Wo befinden wir uns?“

kann aber auch durch die Leitung, auch nur für bestimmte Bereiche und Zeiten, zugeprochen werden.

5.4.3 C - Team-/Abteilungs-/Einrichtungsleitung – Führung – Fokus: Führung vor der leeren Leinwand

C1 Konstruktivistische Zielperspektive

Ziel war es, das sich alle Mitglieder des Teams als Akteur für und mit dem Team fühlen und handeln.

C2 Methodische Umsetzung, Rahmen und Teilnehmer:

Als Abteilungsleitung mit fünf Mitarbeitern wurde zum Startpunkt für die gemeinsame Arbeit im Team ein offener gemeinsamer Prozess gestartet und auch dementsprechend kommuniziert.

C3 Besonderer Fokus aus Sicht konstruktivistischer Werkstattarbeit

Das Führen vor der leeren Leinwand – Führung von der Zukunft her.⁵⁰⁰

Dieser Führungsstil ist in diesem Kontext als ein Prozess zu verstehen, in dem die Ziele der Leitung im Dialog mit den Kollegen zwischen Freiräumen, Zielvorgaben und persönlicher Begegnung erarbeitet werden. Dabei wird gemeinsam nach Meilensteinen, Zielen und Visionen gesucht und die Wege dahin vereinbart. Das Ziel, das die Leitung selbst hat, wird als Teil des gesamten Prozesses eingebracht und kommuniziert.

C4 Kurze Beschreibung

Der prozessuale Aufbau ist im Folgenden dargestellt. Dabei ist dieser Ablauf eher idealtypisch als linear zu verstehen. Sinngemäß und von seiner inneren Logik allerdings entspricht er dem Vorgehen auf einer Planungsebene aus Sicht der Leitung.

⁵⁰⁰ Vgl. Scharmer (2007)

	Schritt/Inhalt	Methodisch
1	Öffnung/Sammlung des Feldes hinsichtlich: - Team - Inhalt und Struktur - Ziele	Mindmap
2	Entwicklung einer Arbeitsstruktur inklusive einer Schnittstellenbeschreibung	Mindmap, Matrix
3	Verlässliche Teamkommunikationsstrukturen schaffen: - Regelmäßige Teamsitzung - Protokollierung - Verlässlichkeit in Absprachen einbringen und vereinbaren	Systemische Beziehungsgestaltung
4	Moderation/Teamsitzungen - auf der Basis dialogischer Verfahren	Moderationstechniken
5	Ausrichtung und Aufbau einer Teamstruktur anhand des „viable system models“ mit folgenden Funktionseinheiten zusätzlich zur operativen alltäglichen Arbeit: - koordinierend (wöchentlich) - evaluierend und optimierend (monatlich) - beobachtend und entwickelnd (halbjährlich) - strategisch entscheidend (jährlich)	viable system model
6	Dialogische Kommunikation mit anderen Abteilungen - Prüfung und Erarbeitung der Entscheidungskompetenz und Einforderung derselben	

Zum Start wurde im Gesamtteam eine Übersicht erstellt, die alle Bereiche, Arbeiten und Inhalte betrafen. Die dem Team zugesprochenen Verantwortungsbereiche wurden mittels einer Mindmap dargestellt. Dabei sind die dem Team eigenen Ziele benannt und eingefügt worden.

Dazu wurden sukzessive die internen Verantwortungsbereiche und Absprachen mit den entsprechenden Schnittstellen benannt und analysiert. Dabei konnte zwischen konfliktfreien und konfliktträchtigen Feldern unterschieden werden. Dementsprechend sind die Absprachen im Team umso verlässlicher und transparenter zu gestalten gewesen. Die Verlässlichkeit der Teamstruktur wurde gemeinschaftlich eingeführt und damit gegenseitig einforderbar gemacht.

Die Teamstruktur mit ihrem Absprachesystem und dem Rhythmus wurde nach und nach so ausgebaut, dass die Funktionseinheiten eines „viable system models“ in die Team-

struktur übernommen werden konnten. Diese Struktur im Blick zu haben und dementsprechend die Inhalte und Themen an der entsprechenden Stelle zu bearbeiten, war Aufgabe der Leitung. Die inhaltliche Ausrichtung der Teamsitzungen wurde dementsprechend gemeinsam verabredet.

In der Umsetzung war entscheidend, dass es eine konsequente Einforderung von Verbindlichkeit, Verantwortlichkeit und Transparenz in den Entscheidungen und Beteiligungen aller am Prozess gab.

5.4.4 D - Teamsitzung – Moderation und Haltung in der Teamsitzung Fokus: Sammlungs-, Strukturierungs- und Entscheidungshilfe

D1 Konstruktivistische Zielperspektive

Eine klassische Moderation als Klärungs- und Strukturierungshilfe in klassischen Teamsitzungen verhilft der Verständigungsgemeinschaft, sich zu orientieren und Handlungsperspektiven zu erlangen.

D2 Methodische Umsetzung/Projektziele im Feld, der Rahmen, die Teilnehmer

„Um was geht es?“ ist eine der wichtigsten Fragestellungen in immer wiederkehrenden Diskussionsschleifen in unzähligen Teamsitzungen. Die Klärung der inhaltlichen Fragestellungen macht eine Zielorientierung und Fokussierung nötig, womit sich das Team beschäftigt und was erreicht werden soll. Neben nicht geklärter Verantwortlichkeit und fehlenden verbindlichen Absprachen gehört die fehlende gemeinsam erarbeitete Zielorientierung zu einem der häufigsten Fehler. Dies führt zu Unlust und fehlender Motivation.

D3 Besonderer Fokus aus Sicht konstruktivistischer Werkstattarbeit

Die gemeinsame Zielfindung wird durch ein- oder mehrmaliges Durchlaufen der Orientierungsphase gewährleistet. In den Phasen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion wird nach stimmigen Antworten gesucht. Dazu verhelfen als zentrales methodisches Instrument gezielte Fragen.

D4 Ausführliche Beschreibung

Die Rolle der Leitung lässt sich am besten mit dem Bild einer moderierenden Haltung erfassen. Sie führt durch die Teamsitzung und bedient sich systemischer Methoden wie Fragen sowie Strukturierungs- und Auswahlmechanismen zur Klärung. Dabei kommen als Startpunkt offene Themensammlungen zur Anwendung. Sie müssen aber auch als offen gelebt und dürfen nicht als exklusiv erlebt werden. Innerhalb der Teamsitzung muss jederzeit auf die Ausgangsfragestellung zurückgegangen werden, wenn der Prozess ins Stocken gerät. Folgende Aspekte charakterisieren dies:

Inhaltliche Wesensbestimmung in einem Prozess als inhaltlicher Vergewisserungsprozess;

Eine Wanderung zwischen Problem- und Lösungshorizont;

Brainstorming mit anschließender Fokussierung durch Clustering oder Strukturierungshilfen;

Zielformulierung entsprechen der SMART-Regel – spezifisch/konkret, messbar, akzeptiert (von allen Beteiligten), realistisch und terminiert.

5.4.5 E – Schule – Inklusion gestalten Fokus: Umgang mit Indexfragen

E1 Konstruktivistische Zielperspektive

Inklusion als Ziel und als Arbeitsweise, als Steuerungsteam nicht nur sich, sondern dann auch eine ganze Schule im Prozess immer wieder anzustoßen und Veränderung zu ermöglichen, wird vereinfacht durch die Verwendung von Indexfragen. Sie helfen der Verständigungsgemeinschaft, sich zu orientieren und Handlungsperspektiven zu erlangen.

E2 Methodische Umsetzung/Projektziele im Feld, der Rahmen, die Teilnehmer

Die Zusammenarbeit im Team (bzw. der Steuerungsgruppe oder auch der Lehrerkonferenz) startet mit einer Indexfrage. Sie fokussiert Kulturen, Praktiken und Strukturen, die es zu entwickeln gilt. Dabei ist die Veränderung selbst Thema über den in der Struktur vorhandenen Handlungsdruck. Über den Dialog wird dieser Veränderungsdruck demokratisch über die Frage bearbeitet und von Einzelpersonen losgekoppelte Inhalte thematisiert, die Bestandteil der konstruktivistischen Werkstattarbeit sind.

E3 Besonderer Fokus aus Sicht konstruktivistischer Werkstattarbeit

Im Rahmen einer Teamsitzung oder aber auch Lehrerkonferenz ist es möglich, eine inklusive Kommunikationskultur zu entwickeln, die mittels Indexfragen Inhalt, Struktur und Beziehungen miteinander im entsprechenden Kontext verortet und eine gemeinsame Zielperspektive dabei berücksichtigt. Die Beantwortung ist erst einmal eher auf Vielfalt ausgelegt ist als auf eindimensionale Zielrichtungen. Sie ermöglicht eine Öffnung der Thematik und eine Verständigung über mögliche gemeinsame Standpunkte und Ziele.

Die gemeinsame Zielfindung wird durch ein- oder mehrmaliges Durchlaufen der Orientierungsphase gewährleistet. In den Phasen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion wird nach stimmigen Antworten gesucht. Dazu verhelfen als zentrales methodisches Instrument Fragen. Fragekataloge zum Thema Inklusion⁵⁰¹ in der Schule sind dazu nutzbar oder aber selbst Fragen mittels des Methodenkoffers in Verbindung mit dem vor Ort im Raum stehenden Thema zu entwickeln. Im weiteren Verlauf werden Diskussionen, Prüfungen, Fokussierungs- und Entscheidungsphasen hin zu einer Handlungsfähigkeit führen.

E4 Ausführliche Beschreibung

Im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses wurde nach einem Erstgespräch mit der Didaktischen Leitung eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Im Rahmen einer heterogen besetzten Lehrergruppe wurde ein erstes Gespräch geführt, das in seiner Vielfalt, Ressourcen und auch eine Problembeschreibung beinhalteten. Daraus erfolgte anschließend ein zweigeteilter Prozess. Einerseits wurde mit der Steuerungsgruppe eine Öffnung hinsichtlich des Einbeziehens der mit Inklusion Beauftragten im Sinne unterrichtlicher Entwicklung vereinbart, um Inklusion als Teil der Schulentwicklung zu begreifen. Bisher waren die Inklusionsbeauftragten und Förderlehrer nicht Bestandteil der Schulentwicklungsgruppe aufgrund der Ängste vor der Auseinandersetzung innerhalb dieses Gremiums und in Anbetracht der vielen Vorhaben und Aufgaben.

Für das Gesamtkollegium wurde andererseits aufgrund des eigenen Handlungsdruckes ein schulinterner Fortbildungstag konzipiert, der folgende Indexfrage zum Start verwendete:

„Werden alle Schüler*innen hinsichtlich ihrer Kompetenzen durch uns und unsere Teamstruktur gefördert?“

Diese Indexfrage ermöglichte es, mit dem Kollegium von 140 Lehrern den Blick auf die Individuelle Förderung und Kompetenzorientierung in Verbindung mit der eigenen Teamstruktur zu diskutieren. Es ging dabei nicht um die Grundfrage, was ist Inklusion, sondern um die Thematisierung der eigenen notwendigen Teamstruktur bei der Umsetzung. Die Fokussierung der positiven Erfahrungen aus dem Programm „Selbsttätiges Lernen“, die im Jahrgang 5 und 6 gesammelt wurden und die funktionierende Kooperation zwischen Förderlehrern und Regellehrer (als multiprofessionelles Team) in diesen Jahrgängen

⁵⁰¹ Vgl. dazu Booth (2017), Montag Stiftung (2015),

ermöglichte es, dabei auf konstruktive Erfahrungen aus dem eigenen System zurückzugreifen. Daraus ergaben sich die nächsten „Baustellen“, die es auf dem Weg zu einer inklusiven Schule zu meistern galt.

5.4.6 F - Politische Bildung – Dialogische Stadtpaziergänge – Fokus: Dialog zwischen Geflüchteten/Neubürgern, Schüler, Bürgern/Zivilgesellschaft und Politik – Gelebte Demokratie vor Ort

F1 Konstruktivistische Zielperspektive:

Gelebte Demokratie vor Ort – Austausch und Begegnung zwischen einer Vielzahl von Gruppen. Inklusion und Partizipation

F2 Methodische Umsetzung/Projektziele im Feld, der Rahmen, die Teilnehmer:

Es gab eine zielgruppenspezifische und mehrphasige Umsetzung. Damit wurde ein Setting der Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht. Gleichzeitig wurde der geteilte Sozialraum (hier die Stadt) als gemeinsame Bezugsgröße in den Fokus genommen, das gemeinsame Erfahren und Erleben der Lebenswelt ermöglicht. Durch die gleichzeitig von Allen erlebbare thematische Vielfalt mit unterschiedlichen Zugängen zum gleichen Thema „Deine Stadt – meine Stadt – unser Leben.“ wurde eine breite und fundierte Diskussion auf allen Ebenen angeregt. Hierbei wurden exemplarisch Teilnehmer eines Integrations-/Sprachkurses, Schüler einer Gesamtschule, Ehrenamtliche Helfer der lokalen Flüchtlingshilfe, Zivilgesellschaftliche Gruppen wie das „Bündnis für Toleranz und Demokratie“ zusammen an einen Tisch gebracht. Dann sind sie Jeweils in 2 Phasen: einerseits „vorbereitet“ und andererseits miteinander in den Dialog gebracht worden.

F3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Die Stadt wurde gemeinsam und neu mit Schülern, Geflüchteten und Bürgern entdeckt. Über eine Begegnung wurde Austausch und Dialog auf Augenhöhe im gemeinsam geteilten Sozialraum angeregt. Dabei sind die einzelnen Zielgruppen im Vorfeld mit ihren spezifischen unterschiedlichen Fragenstellungen in den gemeinsamen Spaziergang hineingegangen. Thema waren somit einerseits Klärung der „Vielfalt“ der eigenen Bilder, Abbau von Ängsten und anschließendes Erarbeiten eigener Fragestellungen. Die erarbeiteten Fragestellungen wurden im Vorfeld aufeinander abgestimmt und als letzter Schritt, die eigene „Willkommenshaltung“ erarbeitet.

F4 Kurze Beschreibung

Der Ablauf wird hier in groben Zügen vorgestellt. Im Anschluss werden einzelne Punkte noch einmal hervorgehoben und detaillierter beschrieben:

1	Vorabsprachen	
2	Einladung	
3	Vorbereitungstreffen	zielgruppenspezifisch
	1. Treffen Schulklassen: - Einstieg ins Thema Migration, Flucht, Asyl - Fragenkatalogentwicklung zu unterschiedlichen Themenfeldern (Alltagskultur, Hintergründe, Geschichte, Demokratie) - Mein Stadtplan: Welche Orte sind mir wichtig und warum? Meine Wünsche und Träume, meine Zukunft – mein Leben.	fakultativ
	1. Treffen Ehrenamtliche/engagierte Zivilgesellschaft - Meine Rolle als Multiplikator beim Spaziergang – Einladungen für bestimmte Angebote - evtl. Einstieg in das Thema: Migration, Flucht und Asyl - Mein Stadtplan: Welche Orte sind mir wichtig und warum? Meine Wünsche und Träume, meine Zukunft – mein Leben.	fakultativ
	1. Treffen Sprachkursteilnehmer/Integrationskursteilnehmer - Was heißt Sprachkurs? - Wie läuft das im Integrationskurs? - Mein Stadtplan: Welche Orte sind mir wichtig und warum? Meine Wünsche und Träume, meine Zukunft – Leben in Deutschland?	fakultativ

	<p>1. Treffen Internationale Klassen/Seiteneinsteigerklassen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meine Familie, meine Geschichte - Meine Schule jetzt hier: Was ist gut, was wünsch ich mir? - Mein Stadtplan: Welche Orte sind mir wichtig und warum? Meine Wünsche und Träume, meine Zukunft – Leben in Deutschland? 	fakultativ
	<p>Einladung an interessierte Bürgerschaft (offenes Angebot)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einladung über die Presse und eine offene Ausschreibung 	fakultativ
	<p>Einladung an Bewohner von Sammelunterkünften/Notunterkünften (offenes Angebot)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Einladung zu einem Spaziergang durch den Stadtteil - Einladung zu z.B. Kaffee oder Frühstück oder Essen 	fakultativ
4	Spaziergang	
5	<p>Gemeinsamer Start – Einführung ins Thema</p> <p>Migration in der Migrationsgesellschaft</p> <p>Orte und ihre Sinnstiftung</p> <p>Biographie</p>	<p>Stadt(teil)karte</p> <p>Regionenkarte</p> <p>Weltkarte</p>
6	<p>Ablaufklärung – Unsere Stadtteilkarte</p> <p>Die in Kleingruppen/Teilgruppen fokussierten Orte und ihre Bedeutung werden zusammengetragen – die Erzählung erfolgt während des Spazierganges.</p>	<p>Heterogene, gemischte Kleingruppen</p> <p>Unsere Stadtteilkarte</p>
7	<p>Spaziergänge</p> <p>Spaziergänge zu unterschiedlichen Orten mit unterschiedlichen Themen</p> <p>Jeder Teilnehmer hat seine persönliche Stadt(teil)karte dabei</p>	<p>Moderierte Einheiten</p> <p>Stadtteilkarten, Papier, Stifte, Fotoapparate etc.</p>

8	Gemeinsamer Abschluss (Evtl. bei einem gemeinsamen Essen) - Was ist uns wichtig geworden? - Welche Orte fügen wir unserer neuen Karte bei? - Was nehmen wir mit? - Was ist für uns als Gemeinwesen wichtig geworden?	
9	Evaluation	

Der Einladungstext lautete im Allgemeinen so:

Gelebte Demokratie: Gemeinsam die Stadt neu entdecken im Rahmen eines geführten dialogischen Stadtrundgangs. Das Ziel von den durchgeführten Stadtsparziergängen mit den unterschiedlichsten Beteiligten ist es, zu Austausch und Begegnung einzuladen. Dabei führen eine Reihe von KooperationspartnerInnen und Interessierte vor Ort gemeinsam durch den Stadtteil. Jeder Beteiligte bringt seine Sicht mit ein. Bei gemeinsamem Kaffee, Tee oder Wasser wird eine Plattform geschaffen für immer wieder Neues und bisher Unentdecktes – unsere Stadt in ihrer Vielfalt!

Das Ziel der Spaziergänge ist es, Respekt und Toleranz über den Dialog zu entwickeln. Dabei spielen geteilte Alltagserfahrungen im Stadtteil zwischen Flüchtlingen aus Integrationskursen, Wohn- und Sammelunterkünften oder auch eigenen Wohnungen (erst seit Kurzem hier oder aber schon vor längerer Zeit nach Deutschland gekommen), SchülerInnen (aus den Regelklassen oder aber auch aus den sogenannten Willkommensklassen oder internationalen Klassen von Schulen) und BürgerInnen (Interessierte, Aktive oder Vertreter von Vereinen oder Verbänden, MSOs (Migrantenselbstorganisationen) oder einfach Nachbarn) im Gemeinwesen/Sozialraum eine Rolle.

Die Lebenswelten der Zielgruppen sind sehr unterschiedlich, gleichzeitig sind sie häufig geprägt von Unkenntnis der jeweils anderen Lebenswelten bzw. von medial und kollektiv vermittelten Bildern, die zu Ängsten oder auch Unverständnis führen. Diese auf Gegenseitigkeit beruhende Gesetzmäßigkeit und Dynamik wird an diesen Stellen durchbrochen. Über den Dialog werden Respekt, Toleranz und gelebte Demokratie erreicht. Beim gemeinsamen Spaziergang wird das geteilt, was verbindet. Der Fokus liegt auf dem Gemeinsamen („Wir leben alle in dieser, unserer Stadt.“), ohne die Unterschiede zu verdecken. Dabei verlaufen die Gespräche, die über Moderation geleitet werden, entlang folgender Themenbereiche:

- „Was bringe ich mit – was ist meine Vergangenheit? Was prägt mein Leben? Wie sieht mein Alltag aus? Was sind meine Wünsche und Träume?“
- „Migration, Flucht und Asyl in der Migrationsgesellschaft“
- „Grundlagen unserer Demokratie – Teilhabe und Solidarität – wie funktioniert das praktisch in unserer Kommune, unserem Sozialraum?“

Je nach Gruppenkonstellation und Zielgruppe sind folgende Unterschiede im Ablauf und in der Themenvielfalt zu beachten:

Das Sprachniveau von A1 reicht nicht aus, um eine Diskussion über Demokratieverständnisse zu führen, aber es reicht aus, um Begegnung zu erfahren und diese anschließend zu reflektieren.

Sprachkursteilnehmer, die im Orientierungskurs auf Sprachkursniveau B2 sind und schon mehrere Jahre in Deutschland leben, sind allerdings dazu in der Lage. Das Gleiche gilt für die Teilnehmer aus dem schulischen Feld, deren Vorerfahrungen zu diesem Thema sehr unterschiedlich sein können.

Praktizierte Themenfelder waren:

- Migration/Flucht/Asyl – Hintergründe, Geschichte/Politik, Rechtliche Rahmenbedingungen, Beratung, Flüchtlingshilfe;
- Alltagskultur – Familie, Essen/Trinken, Arbeit, Freizeit;
- Demokratisches Gemeinwesen – Vorstellungen, praktische Umsetzung von Demokratie, Partizipation und Teilhabe.

Bei großen Spaziergängen mit Teilnehmern aus Sammelunterkünften wird eine Kleingruppenbildung am Tag des Spaziergangs durchgeführt, bei der Ehrenamtliche/Multiplikatoren als „Kleingruppenverantwortliche“ während des Spaziergangs fungieren. Die aufgesuchten Orte orientieren sich dabei an einem groben, im Vorfeld abgesteckten Muster, welches aber letztlich am Tag selbst durch die Wünsche von weiteren Beteiligten erweitert wird. Bei Schulklassen und Integrationskursteilnehmern erfolgt je nach Beteiligung weiterer Kooperationspartner eine thematische und örtliche Aufteilung. Allen Spaziergängen gemein ist, dass die Orte, die ausgesucht werden, mit dem Thema und dem eigenen Interesse in Verbindung stehen, sei es mit Fragen, Engagement oder dem Interesse nach mehr Information von allen Seiten.

Beispielhafte Beteiligte bei einem Spaziergang in Krefeld im Jahr 2016 waren:

- Schulklassen der Maria-Montessori-Gesamtschule, die sich dem Thema Migration, Flucht und Asyl genähert haben;
- IntegrationskursteilnehmerInnen (Sprachkurs und Orientierungskurs) von „Lernart“, die ihre Sicht von ihrem Leben, Wünschen und Träumen und ihre Sicht auf/von ihrem Deutschland schilderten;
- der Flüchtlingsrat Krefeld e.V., der über Hintergründe und Beratungsverfahren berichtete;
- das Café Nobbes der katholischen Innenstadtgemeinde, das sein wöchentlich stattfindendes Café am Donnerstag vorstellte;
- das „Bündnis für Toleranz und Demokratie“ und der „Eine-Welt-Laden“, welche mit Syrern gemeinsam über politische und gesellschaftliche Hintergründe/persönliche Schicksale in und über Syrien diskutierten;
- die Emmaus Gemeinschaft Krefeld e.V., die mit vielen Ehrenamtlichen über das Tagestreffprojekt „Die Brücke“ auf der Tannenstrasse 69 und den dortigen

Stadtteilgarten (Open-Air-Kino und Urban Gardening für gemeinsame Aktivitäten und Begegnung) sprachen;

- das Fahrradreparaturcafé von Anstoß e.V., jeweils am 2. und 4. Mittwoch im Monat

Beispiele für Gespräche, Themen, Anstöße und geteilte Erfahrungen:

- Ein Gespräch zwischen einem deutschen Mädchen und einem jungen Syrer, die sich über Polygamie und Geschlechtergerechtigkeit auseinandersetzten.
- Eritreer, die eindrücklich von ihrer Flucht über das Mittelmeer und ihrer Todesangst erzählten.
- Eine ausgesprochene und verabredete Einladung in die Schule zum Austausch und gemeinsamen Kochen.
- Schüler, die von Ängsten in der Schülerschaft erzählten.
- Helfer der Flüchtlingshilfe, die über den Kampf mit der Bürokratie berichteten.
- Kommunalpolitiker, die von enormen Anstrengungen in der Verwaltung berichteten.
- Helfer, die über die Schwierigkeiten im (Flüchtlings-)Willkommencafé erzählten.
- Erzählungen über die Arbeit in Repaircafés und niedrigschwellige Angebote. Dabei wurde implizit über die „interkulturellen Lernfelder“ bei z.B. dem Erlernen der Verkehrsregeln, bzw. alltäglicher Alltagsregeln und Gepflogenheiten gesprochen.
- Hinweis und Hilfe bei der Suche nach z.B. einem „Boxclub“, Freizeitangeboten und Fragen nach alltagspraktischen Themen, z.B. der Suche nach einer Wohnung.

5.4.7 G – Politische Bildung – Integration durch Bildung gemeinsam meistern – eine Zukunftswerkstatt Fokus: Gemeinsam Perspektiven entwickeln

G1 Konstruktivistische Zielperspektive:

Gemeinsame Perspektiventwicklung, Projektentwicklung auf einer Handlungsebene beim Thema Flüchtlingspolitik als gemeinschaftliche Herausforderung. Es sollte nicht nur Integrationspolitik betrieben werden, sondern Begegnung aller Akteure und erfahrbare Selbstwirksamkeit bei gleichzeitiger gemeinschaftlicher Zukunftsentwicklung zu ermöglichen.

G2 Methodische Umsetzung

Ein von der VHS Rhein-Sieg mit Unterstützung von Bürgermeister und Kommunalem Integrationszentrum ermöglichter „Integrationsgipfel“ mit rund 50 Beteiligten aus allen öffentlich, zivilgesellschaftlich und staatlich relevanten Einrichtungen.⁵⁰² Dazu wurde an einem Tag von 10 bis 17 Uhr, an dem in Königswinter zusammen gearbeitet.

G3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Im Erstkontakt und in der Orientierungsphase wurde für ein inklusives, partizipatives Vorgehen mit der VHS und relevanten Entscheidungsträgern geworben. Das bedeutete, dass das Thema so offen wie möglich formuliert wurde, der Ablauf in Abstimmung mit der VHS exemplarisch auf einer inhaltlichen Ebene mit seinen Möglichkeiten durchgespielt wurde. Die Zukunftswerkstatt klassischer Art selbst mit ihrem Ablauf von Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion wurde dann mit allen Beteiligten in einem offenen Prozess durchgeführt. Vom Bürgermeister über Politik/Verwaltung, in der Arbeitsgemeinschaft der Wohlfahrtsverbände organisierte Dachverbände und Einrichtungen, Kirchen/Verbände aller Konfessionen, Zivilgesellschaft, Entscheidungsträger, Mitarbeiter, Ehrenamtliche und neue Mitbürger aus der ganzen Welt. Somit konnten sich die Beteiligten mit ihren Ressourcen und Wünschen dementsprechend selbst einbringen. Die unterschiedlichen Ebenen des Agierens (Politik, öffentliches Signal, Netzwerk) und die Ebenen der Erreichbarkeit und Differenzierung darin, was das eigene Handeln und Tun betrifft, wurden methodisch aufgenommen.

G4 Kurze Beschreibung

Durch diese große Basis der Beteiligten wurden verlässliche und transparente Rahmenbedingungen geschaffen, die sich auf das Prozessdesign und die Motivation jedes einzelnen Teilnehmers auswirkten. Dabei wurden dadurch Ergebnisse auf allen Ebenen präsentiert, die als paralleler Prozess zu verstehen war und das Engagement jedes Einzelnen stützte. Der Ablaufplan ist hier abgebildet.

⁵⁰² Vgl. Meyer (2016)

	<p>Einstieg Gruppe – Thema</p> <p>Karten: Welt Region Stadt</p> <p>Verortung mit Steckbrief und Klebepunkten auf den Karten</p> <p>1. Begrüßung:</p> <p>SIE auf den Karten – KENNENLERNEN und zusammen erarbeiten – SIE sind die Experten auf ihrem Gebiet – ZUKUNFT gestalten</p> <p>2. Was passiert heute hier?</p> <p>3. Zukunftswerkstatt – der Ablauf</p> <p>Klar machen – wir arbeiten auf mehreren Ebenen:</p> <p>Politisches Signal</p> <p>Öffentlichkeitswirksames Vorgehen</p> <p>Über Grenzen hinweg an einem Strang</p>	OP
	<p>Migrationsspaziergänge</p> <p>Migration/Bewegungsfreiheit: immer schon gewesen – seit Menschengedenken ein Thema</p> <p>Meine Biographie - Familienbiographie - Gelingensbedingungen</p>	OP
	<p>Kritikphase – Rekonstruktion</p> <p>„Was sind die zentralen Probleme bei den anstehenden Integrationsaufgaben?“</p>	RE
	<p>Sammlung</p> <p><u>Arbeitsauftrag</u>: Wenn ich an mein Engagement zum Thema Integration durch Bildung denke... was sind die Probleme, mit denen ich kämpfe. Was stört, hemmt und blockiert mein Tun?</p>	RE
	<p>Auswahl –</p> <p><u>Arbeitsauftrag</u>: Was ist aus unserer Sicht das zentrale Problem?</p>	RE
	<p>Struktur - Clustering</p> <p>Themenfelder bilden und Überschriften finden</p>	RE

	Kernkritiksat <u>Arbeitsauftrag:</u> Beschreiben Sie die zentrale Kritik demonstrativ und prägnant. Positive Wendung <u>Arbeitsauftrag:</u> Der Leuchtturm – was ist gefordert? Was ist das Ziel?	RE DE
	Phantasiephase – Dekonstruktion Teil I „Was sind unsere Visionen, die im Siebengebirge eine tragfähige, nachhaltige Integration für Flüchtlinge und zukünftige Bürger ermöglichen?“ Sinn: <ul style="list-style-type: none"> - Wünsche, Träume - Visionen entwickeln - Verrücktes zulassen, Umwege gehen Regeln: <ul style="list-style-type: none"> - keine Killerphrasen - positiv sein - ALLES ist möglich 	DE
	Kreativitätsentwicklung GRATULATION – Textimpuls durch die Moderation Sammlung faszinierender Ideen aus dem Textimpuls	DE
	Auswahl Eine faszinierende Idee	DE
	Nachrichten 13.03.2016 Im Jahre 2016, vor genau 20 Jahren wurde ein groß angelegtes Programm gestartet... <u>Arbeitsauftrag:</u> Fortschreibung der Nachrichten im Jahr 2036 Es müssen vorkommen: Positive Wendung Gelingensbedingung Faszinierende Idee Alles was dabei sonst noch gewünscht wird	DE

	Nachrichten - 2036 Erarbeiten der visionären Nachrichten und anschl. Sammlung von Ideen Auswahl Die faszinierendste Idee – das Verrückteste...	DE
	Pause	
	Verwirklichungsphase – Konstruktion „Welche trägerübergreifenden Strukturen, Verabredungen und Allianzen sorgen für eine tragfähige und nachhaltige Strategie? Was sind unsere Wege, was sind die individuellen Beiträge zum Gelingen?“ Sinn: <ul style="list-style-type: none"> - Übersetzen - In die Realität - verändern Regeln <ul style="list-style-type: none"> - Konstruktiv - Prüfen/voranbringen - Verantwortlich sein 	KO
	Brücken bauen Das Bild des „Flugzeug im Landeanflug“ Arbeitsauftrag: Was heißt das? Was versteckt sich dahinter? Was ist unser Ziel? Was sind unsere Leuchttürme?	KO
	Prüfungsphase/Auswahl Was bringt uns unserem Ziel näher? Was sind zentrale wünschenswerte Ziele? Was sind unsere Leuchttürme? Grün: Persönlich interessant für das Engagement Gelb: Politische außerhalb meiner Verantwortung liegende Dimension – an Andere.	KO
	Projektmatrix Was/Ziel – Wer Wann Wo	KO
	Abschluss – Gallery Dokumentation - Verabredung	E

5.4.8 H - Schule - Schüler Akteure ihrer Lebenswelt und der Schule selbst werden lassen Fokus: Auflösung des Zwangskontextes

H 1 Übergeordnete Ziele:

Akteure ihrer Selbst werden lassen – Auflösung des Zwangskontextes.

H 2 Methodische Umsetzung - Projektziele im Feld, Rahmen und Teilnehmer

Durchführung einer Zukunftswerkstatt in der Schule im Rahmen einer Projektwoche. Das Thema wurde dann gemeinschaftlich festgelegt.

In schulischen Kontexten sind die Rollen noch immer mehr oder minder starr vergeben bzw. festgefahren. Lehrer wie Schüler haben vorgefertigte Rollen durch das Curriculum, den vermeintlichen „Wissensvorsprung“ und strukturelle Macht, die im System verankert ist und auf unterschiedlichen Ebenen auch ihre Berechtigung hat. Diese Strukturen aufzubrechen, galt es im Rahmen einer im schulischen Kontext stattfindenden Werkstatt im Rahmen einer schulweiten Projektwoche. Um die Schüler aus ihrem Zwangskontext zu lösen und sie in die Lage zu versetzen, ein höchstmögliches Niveau von Eigenständigkeit zu erlangen, wurde eine gemeinsame Themensammlung als Auftakt gewählt. Der Rahmen für diese Veranstaltung war zweigeteilt.

H 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Hierbei ist das Thema die Auflösung des Zwangskontextes, in dem sich SchülerInnen befinden. Wie kann die Selbsttätigkeit im schulischen System angestoßen und begleitet werden? In formalen Strukturen ist ein entscheidender Einflussfaktor die Macht. Dies erzeugt Zwangskontexte, die auf das Individuum wirken und es unfrei erscheinen lassen. Dabei gibt es auch in formalen Strukturen über das gezielte Setzen inklusiver-partizipativer Settings und die Verwendung von z.B. Indexfragen die Möglichkeit, Freiräume erkennen, eigene Entscheidungen treffen, Inhalte an die eigene „Wirklichkeit“ andocken zu lassen. Als weiterführende Beispiele seien hier genannt: Entwicklung einer echten Feedbackkultur, die Einführung von Lernzielvereinbarungsgesprächen, Etablierung eines Klassenrates als demokratisches Element im schulischen Alltag, Portfolio als individualisierte Arbeitsunterstützung und -weise, Kompetenz- und Ressourcenorientierte individualisierte Lernarrangements, Lernlandkarten, Individualisierte Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung etc.

H 4 Kurze Beschreibung

Der Gesamttablauf in Kurzfassung.

Im Erstkontakt, der Anfrage vom Lehrer, der dieses Angebot im Rahmen der Projektwoche durchführen wollte, wurde vereinbart, dass im Vorfeld ein Termin in der Schule mit allen Interessierten stattfinden sollte. Die Rolle des Lehrers wurde am Telefon im Gespräch mit der Moderation auf die Rolle als gleichberechtigter Teilnehmer festgelegt. Die grundlegende Orientierung: „Was wollt ihr verändern?“ und die Vorgehensweise wurden abgestimmt. Bei diesem ersten gemeinsamen Treffen war nach einer Begrüßung und Klärung organisatorischer Abfragen die Klärung der Rolle der Schüler: Wenn es um die Zukunft geht, so seid ihr selbst die Experten. Daraus folgt, „Was soll sich ändern?“ können nur alle gemeinsam beantworten. Mit dieser Hebung wurde die Verantwortung für die Inhalte in die Hände der Schüler gelegt, der Lehrer selbst wurde zum gleichberechtigten Teilnehmer eines anderen „fremden“ Systems. Die Verantwortung für die methodische Umsetzung in den drei folgenden Tagen wurde in die Hände der Moderation gelegt. Für die Rolle des Lehrers war in diesem Moment entscheidend, dass im Vorgespräch diese Klarheit und das Einverständnis eingeholt worden waren. Wenn wir über solch eine Klärung den Zwangskontext nicht auflösen können, um den Teilnehmer in die Lage zu versetzen, über „sein“ Thema zu sprechen und es zu bearbeiten, so ist diese Situation selbst zu thematisieren, um nach einer gemeinsamen Lösung zu suchen, die mit allen Beteiligten durchgeführt wird.

	Vorabsprachen mit dem Lehrer Zu Rolle, Thema und Ablaufklärung (Ziel, Auftrag, Mandat)	EK
	Einstieg	OP
	Sammlung Arbeitsauftrag: „Wenn ich der Boss bin, was muss sich ändern?“	OP
	Strukturierung	OP
	Auswahl	OP
	Die Zukunftswerkstatt zum Thema: Freizeit (Wo und wie will und kann ich mich mit allem was ich kann gut einbringen?)	RE DE KO
	Kritikphase Sammlung	RE

	Kernkritiken und positive Wendung	
	Phantasiephase Rollenspiele	DE
	Verwirklichungsphase Übersetzungen Projektideen	KO
	Umsetzung Planung und Verabredungen	E

5.4.9 I - Ausserschulische Jugendbildung - Gewaltprävention Fokus: Eine ganzheitliche Projektkonzeption für den Sozialraum

I 1 Übergeordnete Ziele:

Vom Täter zum Opfer und vom Opfer zum Täter – über die Notwendigkeit, unterschiedliche Zugänge zu Gewalt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu ermöglichen⁵⁰³

I 2 Methodische Umsetzung, Projektziele, der Rahmen und die Teilnehmer

Im Rahmen eines im Sozialraum durchgeführten Projektes zum Thema „Oppum setzt gewaltige Zeichen - Zuschlagen kann doch jeder – oder?!“⁵⁰⁴ haben Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit eine Projektwoche gestaltet, in der an verschiedenen Orten zu verschiedenen Themen Aktionen und Angebote gestaltet wurden und diese an einem Abschlusstag gebündelt und zusammengeführt wurden.

Ziele des Projektes

- a. Wahrnehmung von Gewalt in den unterschiedlichen Formen erkennen und benennen können (sensibilisierend und bewusstseinsfördernd, siehe thematische Orientierung)
- b. Konstruktive, den individuellen Kompetenzen entsprechende Handlungsmöglichkeiten erarbeiten: Möglichkeiten deeskalierenden Intervenierens, kommunikative Kompetenzen erwerben und/oder ausbauen, Austausch/Begegnung und Konfliktkompetenz (handlungsorientiert)

⁵⁰³ Meyer (2003)

⁵⁰⁴ Vgl. Meyer in Ev. Kirchengemeinde Krefeld-Oppum – „Oppum setzt gewaltige Zeichen“ (2001)

- c. Einen geschützten Raum schaffen, der Erfahrungen ermöglicht, die für den Alltag reflektiert und nutzbar gemacht werden sollen (erfahrungsorientiert)⁵⁰⁵

Die thematische Orientierung war ausgerichtet auf:

1. Geschlechtsspezifische, strukturelle Gewalt,
2. Streitschlichterprogramm (peace cops) und
3. Gewalt/Unterdrückung/Rassismus im Alltag.

Auf der programmatischen Ebene wurden diese Blickwinkel bewusst eingeführt. Sie bildeten ein Programmgerüst, wobei der Hauptaugenmerk darauf ausgerichtet war, dass letztendlich Hilfestellungen aufgezeigt werden sollten, um persönliche, im Alltag erfahrbare Gewalt und Unterdrückung, wahrzunehmen und damit umgehen zu lernen.

Die eingenommen Perspektiven und Aktionen und Themenblöcke in ihrer methodischen Umsetzung waren:

- Jungenarbeit (Männerbilder – Rollen, Vorbilder, Gewalterfahrungen und deren Bearbeitung) Methode: Heißer Stuhl – Cool bleiben ist ‘ne starke Sache, Machokasse, Mind-Map „Cool bleiben ... Umgang mit Gewalt.“, teiloffenes Gruppenangebot
- Mädchenarbeit (Frauenbilder – Rollen, Vorbilder, Gewalterfahrungen und deren Bearbeitung) Methode: Collagen, WENDO, Brainstorming, teiloffenes Gruppenangebot
- Kindertreff (Thema WIR) Gruppenspielpädagogisches Angebot
- Planspiel „Randale im Land“ (Grenzerfahrungen, Moralvorstellungen) Methode: Großes Planspiel
- Streitschlichterausbildung (Ehrenamtliche der Einrichtungen mit Eigeninteresse am konstruktiven Umgang untereinander in den Einrichtungen) – Methode: Streitschlichterausbildung - Kurssystem

Die geschlechterspezifische Ausrichtung mit der Zielgruppe bei Jungen auf das Alter von 12 bis 16 und bei Mädchen von 10 bis 14 Jahren war seitens der Einrichtungen und der Stadt im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeplanung vorgegeben. Rahmen waren sowohl ein neu implementierter Jungentreff und ein bestehender Mädchentreff in der Nachbarteilnahme.

1.3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Anhand dieses Projektes und seiner Umsetzung lassen sich gut die unterschiedlichen Rollen Akteure, Beobachter und Teilnehmer sowohl im Planungsprozess unter partizipativen Aspekten als auch in der Umsetzung erkennen. Die Triade der Begehren

⁵⁰⁵ Vgl. Meyer (2001)

lässt sich damit gut abbilden. Die Frage aus dem Perspektivenkoffer zur Erreichung einer Aktivierung und Erhöhung der Komplexität heißt: „Wer ist was?“

1 4 Kurze Beschreibung

Die unterschiedlichen Rollen von Akteur, Teilnehmer und Beobachter sollen hier an zwei Beispielen näher beleuchtet werden, um aufzuzeigen, wie mit diesen Rollen und ihrer Differenzierung gezielt gearbeitet werden kann.

Die partizipativen Elemente auf einer Planungsebene

Akteure, Beobachter und Teilnehmer im Planungsprozess: Die Monate April bis September im Vorlauf dienten der Installation und Implementierung von geschlechtsbezogenen Angeboten, in denen für die Projektphase bis September eigene Inhalte und Themen erarbeitet wurden.⁵⁰⁶

Die Beteiligten waren:

- a) Stadt
- b) Hauptamtliches Leitungsteam
- c) Ehrenamtliche Mitarbeiter
- d) Jugendliche/Kinder

Auf Seiten der Stadt (in den Diskussionen über die globalen Ziele der Einrichtung) war es notwendig, einerseits eine gemeinsame Linie zu entwickeln und andererseits genügend Freiraum für die weitere Arbeit mit den Jugendlichen zu haben. Gleichzeitig war es das Ziel, genügend Spielraum und kreativen Freiraum für eigenständige Diskussion und Konstruktion zu erhalten und die Herstellung eines unfreiwilligen Zwangskontextes zu vermeiden. Dabei ist im Bereich der Qualitätssicherung und der Zielvereinbarung zwischen Einrichtung/Träger und der Stadt im Dialog auf Ausgewogenheit zu achten, um nicht die Eigenverantwortung der Zielgruppe aus dem Auge zu verlieren. Bei entsprechender Handhabe und Ausrichtung des Konzeptes lässt sich der Nutzen aus dieser Herangehensweise in der steten Steigerung der Anzahl ehrenamtlicher Kräfte messen⁵⁰⁷.

Diese Problematik in den Planungsgesprächen zum Thema zu machen, ist daher unerlässlich.

Die einzelnen Themen und Methoden innerhalb des Projektes, die sich aus der Einrichtungs-, Kinder- und Jugendhilfeplanung ergaben, sind dann im dialogischen Prozess mit

⁵⁰⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen zum Thema „Triade der Begehren“

⁵⁰⁷ Vgl. Meyer in Oellers (2006): In den Ausführungen bei den Jugendhilfeeinrichtungen Casablanca und Kagawa in ökumenischer Trägerschaft wurde v.a. die Beteiligung von Ehrenamtlichen hingewiesen. Dabei wurde auf das Konzept der Beteiligung hervorgehoben und dabei die Notwendigkeit der Planungssicherheit beim Aufbau solcher Strukturen auf Einrichtungsebene festgestellt. Aber auch bei der Einrichtung des Jugendbeirats auf kommunaler Ebene sind die Prozesse der Beteiligung professionell zu moderieren, um zu viele „Frustrationserlebnisse“ zu vermeiden, die einen Abbruch des Engagements zur Folge haben.

den in der offenen Arbeit mittlerweile geschulten Ehrenamtlichen entstanden. Dieser Planungsprozess hat von den Leitungen erfordert, sich nicht nur als Akteur in fachlicher Hinsicht, sondern sowohl als Beobachter als auch als Teilnehmer des Gesamtprojektes zu begreifen. Dieser ständige Reflexionsprozess wurde im Leitungsteam und in den installierten ehrenamtlichen Teamstrukturen verortet. Als Methode wurden dann u.a. Reflecting Teams eingesetzt, ein ständiger Austausch und Erweiterung der Blickwinkel durch Einbeziehen Externer (z.B. Rückmeldung seitens Jugendlicher der Zielgruppe oder weiterer Ehrenamtlicher). Die Beteiligung von Ehrenamtlichen an der Planung von Angeboten bezogen auf die Zielgruppe ermöglichte diesen, sich nicht nur als Zielgruppe, sondern auch als Akteure zu erleben, dieses Projekt in seiner Inhaltlichkeit aber auch seiner Struktur mitzubestimmen und mitzugestalten. Durch diese Beteiligung waren allerdings auch ganz andere Zugänge und Diskussionen zum Thema Gewalt möglich, die weiter trugen als herkömmliche Konzepte. Die Diskussionen wurden vielfältiger und auf mehreren Ebenen geführt und teils auch quer mit unterschiedlichen Standpunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven. Die vermeintliche „Coole Sau“ saß ja auch auf dem „Heißen Stuhl“ und war in einer anderen Situation derjenige, der den Streit am Ende des Projektes auch schlichten konnte. Die Unterschiedlichkeit der Rollen, die im Gesamtkontext eingenommen werden konnten und thematisierbar waren, ermöglichten neue Spielräume und Impulse.

5.4.10 J - Kinder- und Jugendhilfe - Von der Notwendigkeit der Implementierung konsequent partizipativer Verfahren Fokus: Akteure ihrer Lebenswelt

J 1 Konstruktivistische Zielperspektive

Akteure ihrer Selbst und ihrer Lebenswelt werden zu lassen

Selbsttätigkeit in der offenen Kinder- und Jugendhilfe, einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

J 2 Methodische Umsetzung, Projektziele im Feld, Rahmen und Teilnehmer

Diese Selbsttätigkeit mit dem Wachsen von Selbstwert und Verantwortung geschah durch eine konsequente partizipative Umsetzung aller Maßnahmen, die hier in diesem Praxisbeispiel vorgestellt werden. Die Umsetzung fand im folgenden Setting statt:

Der Sozialraum Oppum als Stadtteil Krefelds war infrastrukturell geprägt vom Bahnhof, der direkten Anbindung an zwei Autobahnen, mehreren Busverbindungen sowie der Straßenbahnlinie. Der Einzelhandel war im Zentrum sehr ausgeprägt, Gewerbegebiete in den äußeren Punkten von Oppum sowie vor allem das Ausbesserungswerk der DB. Es gab

zwei Kirchengemeinden in Oppum (evangelisch und katholisch) mit insgesamt fünf Standorten im Stadtteil.

Von der Wohnsituation her gab es Einfamilienhaussiedlungen, ehemalige Arbeitersiedlungen, Siedlergemeinschaft (als eine der größten zusammenhängenden in NRW) und sozialen Wohnungsbau (ehemals eine der größten Obdachlosensiedlungen in NRW). An Freizeitmöglichkeiten gab es im sozialen Brennpunkt die Jugendeinrichtung OT Herbertzstraße, im Osten den Schönwasserpark mit botanischem Garten sowie den Sportpark Oppum im Süden, einzelne kleine Spielplätze und letztlich die in diesem Prozess aufgebaute trägerübergreifende Kinder- und Jugendarbeit Oppum.

Schulsituation: Es gab im Stadtteil drei Grundschulen, eine Realschule (teilweise im Ganztagsbetrieb, auslaufend und Gesamtschule im Aufbau), eine Schule für Bauhandwerk sowie das Berufskolleg Glockenspitze. In näherer Umgebung Oppums gab es noch eine Hauptschule, zu der viele Kinder/Jugendliche des Stadtteils Oppum gingen.

Der Sozialraum Krefeld Oppum war von der Einkommensstruktur her sehr heterogen. Es gab Familien mit Migrationshintergrund, (ehemals) HzL-Bezieher, Mittelschicht, Alleinerziehende, Gruppen mit hohem Einkommen. Laut Sinus-Studie waren alle Milieus in einer heterogenen Mischung vorhanden.

Markante Trennungspunkte im Stadtteil waren die Straße Untergarth im Oppumer Süden und die Eisenbahnlinie im Oppumer Zentrum.

Kinder- und Jugendszene: Es präsentierten sich im Stadtbild von Oppum unterschiedliche Gruppen/Cliquen in den verschiedenen Altersklassen. Beispielhaft seien hier erwähnt: Eine Gruppe von Skatern von 13 – 19 Jahren im Bereich der Skateranlage auf dem Pfarrgelände, eine stark auffällige Kindergruppe von 5 bis 14 Jahren (mit einem Bezug zur Sinti und Roma Community) vor allem im Bereich des Oppumer Bahnhofs, gemischte Teeniegruppen von 13 – 17 Jahren mit wechselnden Treffpunkten im gesamten Ortsgebiet und Gruppe von Jugendlichen/junge Erwachsenen im Alter von 18 – 27 Jahren, die sich zum Teil in eigenen Wohnungen trafen oder sich nach thematischen Strukturen/Interessen zusammenfanden (Musik-, Sprayerszene, Events...) Der Anteil an Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund war im Stadtteil mit rund 30% höher als im nahen Umfeld. Die Erreichungsquote im Bereich der Kinder- und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte laut Kinder- und Jugendhilfeplan lag bei rund 35%. Dies war also nur leicht überproportional zum gesamten Sozialraum.

Außerdem gab es eine rege Vereinsstruktur in Oppum (Handball, Fußball, Musik sowie Tanzen, Brauchtum...) in der auch viele Kinder und Jugendlichen vertreten waren.

J 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Hier soll beschrieben werden, wie sich die in der Arbeit vorhandene Programmatik wandelte: Von der Hilfestruktur zur Eigenständigkeit – über die Möglichkeiten, die ehrenamtliches, freiwilliges Engagement in der Kinder- und Jugendhilfe bieten und über die Notwendigkeit, die die Implementierung von ehrenamtlichen Strukturen auch in der offenen Arbeit nötig machen, um Selbsttätigkeit, Verantwortungsübernahme und demokratisches Lernen und Leben im Alltag und Stadtteil als Lebensweltbezug.

J 4 Kurze Beschreibung

Innerhalb von acht Jahren wurden im Feld der offenen Kinder- und Jugendhilfe in konsequenter Form beteiligungsorientierte Verfahren in der konkreten Arbeit, der Arbeit der Einrichtungen, der Träger und des Sozialraums eingeführt. In der Konzeption wurde zu Partizipation und Ehrenamtsförderung folgendes erarbeitet:⁵⁰⁸

Beteiligung und Mitbestimmung im offenen Bereich fingen im alltäglichen Tun an. Das bedeutete die Verantwortungsübernahme im Bereich Musik/DJ, Verkauf von Getränken und Lebensmitteln, Gestaltung und Angebotsübernahme im offenen Bereich. Ältere ehrenamtliche Teamer haben die Möglichkeit, wenn sie aufgrund von Ausbildung und/oder anderweitigen Interessen nicht mehr die Aufgaben im normalen regelmäßigen Betrieb übernehmen wollen/können, in das Projektteam einzusteigen. Dabei steht im Vordergrund, Aufgaben wie Vertretung im Jugendausschuss, größere Aktionen, eigene Treffgestaltung, Unterstützung bei Projekten/Freizeiten etc. zu übernehmen.

Aus diesem Kreis der Ehrenamtlichen werden Teamsprecher und zwei Vertreter gewählt, die im Sachausschuss Jugend/Jugendausschuss (inhaltlich vorbereitendes Gremium vor dem Kuratorium) Themen der Jugendarbeit sowohl inhaltlich als auch strukturell bearbeiten.

Sonderveranstaltungen sind eigene Fortbildungsblöcke oder auch die Teamer-Danke-Partys (1-2 mal im Jahr), die der Gruppe dienen sollen, um ungezwungen Zeit miteinander zu verbringen.

Als Einstieg in die Ehrenamtlichkeit gibt es die Möglichkeiten der „Praktika“ oder Schnupperangebote für die Teamarbeit. Es können Kinder/Jugendliche ab 11/12 Jahren einsteigen und im Teenietreff/Kindergruppe etc. als Teamer agieren. Für sie gelten die gleichen Prinzipien und Regeln wie für die anderen Teamer, wobei eine Mitarbeit in Gremien nicht vorgesehen ist. Als Besonderheit gilt die Gruppe der Jung Teamer ab acht Jahren, die strukturell die Vorstufe im Bereich der Kinderarbeit verankert sind.

⁵⁰⁸ siehe dazu Meyer (2005a, 2005b, 2007)

Einsatzfelder für ehrenamtliche MitarbeiterInnen:

- Team Kagawa (OT Kagawa)
- Kinderteam
- TAF Team (Treff am Freitag)
- Groß- und Projektteams
- Freizeitteam (Ferienfreizeitgestaltung)
- OJH Team (Offenes Jugendhaus)
- Kindergruppenleitung
- Teenietreffs
- Jugendausschuss/SAJ Jugend
- Aktionen (z.B. Discos, Mottopartys)
- Jugendgottesdienste
- Ferienganztagsbetreuungen (Ferienspiele)
- eigene Angebote, Gruppen (z.B. Teenietreff, Tanzen)
- außerschulische Jugendbildung – Workshops etc.
- GRAFFITI-Design: Auftragsarbeiten und Workshops
- OPPUM-YOUTH.de - Internetarbeitsgruppe
- ÄltestenTeamerStammtisch – Club 20up

Die ehrenamtlichen Kräfte werden in ihrem Bemühen durch ständige Fortbildungen (einrichtungsintern, trägerübergreifend, sozialraumbezogen) gefördert und unterstützt. Der Hauptamtliche Mitarbeiter (HPM) steht für Fragen jederzeit zur Verfügung und begleitet sie. Durch den Erwerb der Juleica werden Anreize geschaffen, das Engagement auch öffentlich gewürdigt.

A	Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen von Öffnungszeiten in der Rolle des Besuchers	
B	Verantwortungsübernahme im Rahmen von Öffnungszeiten in der Rolle eines „Teamers“	
C	Aufbau eines verlässlichen Teams mit demokratischen Diskussions- und Entscheidungsstrukturen	
D	Aufbau weiterer Teams mit jeweiliger Struktur	
E	Aufbau von Projektbezogenen Teams mit ehrenamtlicher Struktur	Projektteams

F	Bildung eines Großteams als einrichtungsbezogene Teamstruktur mit einrichtungsspezifischen Mitsprachemöglichkeiten in übergreifenden Fragestellungen	Übergreifende Teams
G	Aufbau einer übergeordneten „Ältestenteamerstruktur“ als Patenstruktur und Mitarbeit in übergreifenden Fragestellungen	Ältestenteamer
H	Aufbau einer einrichtungsübergreifenden Teamstruktur für das Netzwerk innerhalb des Sozialraumes	
I	Aufbau einer trägerübergreifenden gemeinsamen Trägerstruktur	Kuratorium
J	Aufbau einer sozialraumbezogenen Einrichtungs- und Projektübergreifenden Teamstruktur mit rechtlich geregelten Mitsprachemöglichkeiten in Träger- und Einrichtungsfragen hinsichtlich Hausordnung, Konzeption und sozialraumbezogenen Fragestellungen	Ökumenischer Jugendausschuss
K	Einbindung der Arbeit über ein gewähltes Delegationsverfahren in den städtischen Jugendbeirat	Städtischer Jugendbeirat

Grundprinzipien dieser Prozesse beruhen auf dialogischen offenen Fragen und Diskursen verbunden mit dem Wunsch nach Empowerment und eigenem Wachsen mit den Verantwortungen. Dabie gibt es eine ehrliche Auseinandersetzung, mitgestalten zu wollen.

5.4.11 K - Jungenarbeit – Sprachgewalt

Fokus: Vom Akteur zum Teilnehmer zum Beobachter

K 1 Konstruktivistische Zielperspektive

Initiierte Diskurse zur Erlangung einer Sprachsensibilität hinsichtlich geschlechterbezogener Diskriminierung und Gewalt.

K 2 Methodische Umsetzung, Projektziele im Feld, Rahmen und Teilnehmer

Im Bereich der Jungenarbeit (als Teil des Arbeitskreises Jungenarbeit Krefeld) wurde ein Programm in einer offenen Kinder- und Jugendeinrichtung entwickelt, um sich dem Thema Sprachgewalt zu nähern. Ziel war es, eine Sensibilisierung bei Treffpunkten der Jungenarbeit zu erreichen. Dazu wurden wöchentliche teiloffene Jungentreffpunkte gewählt, die von rund 10 bis 20 Jungen im Alter von 10 bis 16 Jahren regelmäßig aufgesucht wurden.

K 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Die Sensibilisierung sollte durch ein dialogisches Setting im Sinne konstruktivistischer Didaktik erfolgen. Dabei wurde ein Lernarrangement aufgebaut, in dem Täter, Opfer und Beobachterrollen zirkulär eingesetzt wurden. Die Rollenverteilung des Akteur, Beobachter oder Teilnehmer: Wer ist was in diesem Setting war rollierend und setzte eine eigene Dynamik frei.

K 4 Kurze Beschreibung

Akteure, Beobachter und Teilnehmer im Jungentreff: Als ein Beispiel für die Perspektive „Wer ist was?“ und deren Umgang damit dient die Einführung der „Machokasse“. Didaktisches Ziel war das Bewusstwerden sprachlicher Gewalt, die alltäglich angewendet wird. Um Selbstreflexion anzustoßen und eine größtmögliche Dynamik in diese Diskussion zu bringen, ist folgendes Setting eingeführt worden, bei der die drei Perspektiven „Akteure, Teilnehmer und Beobachter in ein ständiges zirkuläres Modell“ überführt wurden.

	Jungentreff/Jungengruppe	
OP	Einführung der Machokasse Regel: Wer einen Spruch loslässt – zahlt Je nach Schwere des Spruchs 0,10 bis 1,00 – Schiedsrichter die Anwesenden	Plakat
RE DE KO	Moderation Themenspektrum Rollenbilder Werte Fragekatalog: Zirkuläre Fragen: Was denkst du, würde sie dazusagen? Offene Fragen: Was denkst du? etc. Systemische Fragen: Wunder Fragen:	Gesprächsmoderation

Die Einführung der Machokasse im Jungentreff mit folgenden Regeln ermöglichte den automatischen Wechsel vom Täter zum „Opfer“ – vom Akteur zum Teilnehmer und auch zum Beobachter. Es wurden folgende Regeln eingeführt. Sie wurden ausgehängt im teiloffenen Angebot im Rahmen allgemeiner Öffnungszeiten der Offenen Tür:

1. Wer sich hier aufhält und einen Machospruch loslässt – der zahlt.
2. Je nach Schwere des Spruchs zwischen 0,10 und 1,-Euro. Schiedsrichter: die Anwesenden.

Die Verantwortung wurde in die Hände der Gruppe gelegt – Beobachter, Bewerter und Richter und Beobachter, Bewerteter und Gerichteter. Alleine die Einführung dieser Regel hat bei allen ein Bewusstsein wachwerden lassen. Der Fokus auf diese Thematik wurde seitens der Leitung gesetzt– es war aus Einrichtungssicht nicht entscheidend, wie häufig und wie schwer die „Schuld“ wiegt. Entweder die Jungen bezichtigten sich selbst untereinander und verlangten „Buße“ in Form des Beitrages. In Fällen der Unsicherheit kamen sie zur Leitung und wollten sich vergewissern, was dann mit weiteren offenen Fragen wieder an die Gruppe zurückgeworfen wurde. Oder aber es wurde ohne letztendliche Entscheidung seitens der Einrichtungsleitung als „persönliches“ Statement in die Runde geworfen. Sie diskutierten untereinander und versuchten, sich entweder spielerhaft eines „Vergehens“ zu beschuldigen, oder waren ernsthaft erbost über die Sprache. Eine Form des Wettbewerbs wurde dadurch eröffnet, dass sie selbst

Verantwortung in Form eines „Schiedsrichters“ übernehmen konnten und damit eine erhöhte Aufmerksamkeit auf das Thema gelenkt wurde. Es gab Anlass für vielfältige Diskussionen über Rollen- und Männerbilder, die Beziehung zu Frauen, zu Macht und Toleranz, Wertigkeit und Gleichbehandlung, Moralvorstellungen wurden hinterfragt. Die Verständigungsgemeinschaft übte sich darin, einen gemeinsamen Standpunkt zu finden. Diese Regel war ausgewiesen für den Zeitraum des Jungentreffs. Ab einem gewissen Punkt wurde diese Regel aber einfach auch außerhalb der Öffnungszeiten des Jungentreffs zu den allgemeinen Zeiten hängengelassen.

5.4.12 L - Jungenarbeit – „Zuschlagen kann doch jeder – oder?“ Fokus: Gefühle in der Bildung

L 1 Übergeordnete Ziele

Von der Notwendigkeit, Lernen auf imaginärer Ebene zu ermöglichen am Beispiel von Gewaltprävention in der Jungenarbeit.

L 2 Methodische Umsetzung, Projektziele im Feld, Rahmen und Teilnehmer

Eingebunden waren zwei Angebote in einem sozialraumweiten, trägerübergreifenden Projekt zum Thema „Zuschlagen kann doch jeder – oder?“

a) „Coolness – Heißer Stuhl“, ein teiloffenes Angebot im Rahmen einer offenen Tür

Cool bleiben beim Thema Gewalt. Der heiße Stuhl sprach die männlichen Jugendlichen auf der Ebene ihrer eigenen Stärke an, um mit Ihnen über die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche ins Gespräch zu kommen. Ziel war es, dass die Jugendlichen ein Gefühl für die eigenen Stärken und Kompetenzen zu entwickeln, aber auch die eigenen Schwierigkeiten, Unsicherheiten, Schwächen und Grenzen wahrzunehmen. Der gemeinsame Spaß dabei und die sich daraus entwickelnden Handlungsmöglichkeiten und Alternativen waren Projektziele dieser Einheit.

b) Ein Gruppenangebot zum Thema „Zivildcourage – ich mische mich ein!?“

Die Wahrnehmung von Konflikten in der Lebenswelt der Jugendlichen und die eigene Auseinandersetzung mit der Frage: „Mische ich mich ein oder nicht?“. Thema war es, sich als Einzelner und in der Gruppe mit dieser Fragestellung zu beschäftigen, sich in Rollenspielen mögliche Handlungsoptionen zu erarbeiten, ohne die eigenen Grenzen zu verletzen. Letztlich war das Ziel, Mut zum eigenen Handeln zu erlangen.

L 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werksattarbeit

Über die Sprache der Gefühle mit männlichen Jugendlichen ins Gespräch kommen. Die Imagination als Motor zu nutzen, ein Selbstwertgefühl der Jungen zu fördern, was nicht abwertend auf Gewaltausübung basiert, sondern die eigene Wertschätzung mit der Wertschätzung anderer verbindet. Das Gefühl als Indikator für gelingende und misslingende Intervention/Zivilcourage erlebbar machen.

L 4 Ausführliche Beschreibung

Der Einstieg wurde im Rahmen des offenen Teils des Jungentreffs folgendermaßen gestaltet: Mit Hilfe eines Mindmaps zum Thema „Cool bleiben beim Thema Gewalt“ und einer Handvoll offener Fragen, wurde eine erste inhaltliche Näherung mit den männlichen Besuchern durchgeführt. Das Mindmap als Assoziationskette im offenen Format brachte unterschiedliche, von den Jungen selbst entwickelte, Facetten zu diesem Thema. Diese spiegelten fast das gesamte notwendige Themenfeld wieder: Gefühle, Scham, Ohnmacht, Macht, Täter, Opfer, strukturelle, psychische, physische Gewalt, Gruppe und Bande und die Beispiele Beleidigungen und Abzocke.

Diese Aufarbeitung des Themas brachte einen ersten inhaltlichen Einstieg und bot die Möglichkeit, sich im Laufe der weiteren Einheiten immer wieder darauf zu beziehen und daran weiter zu arbeiten.

A) Cool bleiben beim Thema Gewalt - der heiße Stuhl.

Eingeladen waren alle Jungen, die sich in den letzten Wochen schon im Jungentreff miteinander aufhielten, Billard oder Dart spielten. Der Kreis der Jungen war schon mehr oder minder miteinander vertraut. Dies war die Grundlage für die Gruppenphase der „Heiße Stuhl“.

Die einladenden Worte innerhalb von Gesprächen waren: „Jeder von uns wurde schon einmal provoziert, hat sich provozieren lassen oder fühlte sich dumm von der Seite angemacht.“ Was heißt: dumm von der Seite anmachen? Blöd kommen, Frust schieben und was macht das mit einem, wenn man sauer und wütend wird? War ich auch schon einmal kurz davor, jemandem eine „rein zu hauen“? Warum kann ich nicht einfach sagen: ist mir doch egal? Was ist noch korrekt, wo wird es unkorrekt? Wie können wir uns gegenseitig helfen, dass wir keinem eine reinhauen?

Mit dieser Themenöffnung fanden sich acht Jungen im Alter von 12-16 an einem Nachmittag im Jugendhaus zusammen. Die Gruppe selbst war bunt gemischt und heterogen. In einem ersten Schritt einigten sich alle Beteiligten auf folgende Regeln:

- Es gibt kein Richtig und kein Falsch.
- Jeder macht genau das, was ihm gerade möglich ist.
- Jeder spricht für sich mit „Ich denke...“.
- Genug ist genug.
- Jeder macht nur das, was er will und die andern akzeptieren die Grenzen des anderen.
- Alles was wir sagen, bleibt in diesem Raum.

So oder so ähnlich können die vereinbarten Regeln lauten. Verschwiegenheit, Authentizität, Verantwortung und Wertschätzung sind zentrale Aspekte.⁵⁰⁹

In einer ersten Sammlung wurden Erlebnisse der Einzelnen zusammengetragen, bei denen Provokationen, Beleidigungen, Gewaltandrohungen oder eigene Gewalterfahrungen Thema waren. Gemeinsam wurden Bedingungen, Gesetzmäßigkeiten, Absichten und die damit verbundenen Gefühle thematisiert. Das Gespräch bewegte sich in kreisenden Bewegungen um das Thema und ging immer tiefer. Einzelne Erlebnisse wurden hinsichtlich der Beziehung, Struktur und der damit einhergehenden Macht und Gefühlswelten ausgiebig diskutiert. Auf emotionaler Ebene sind sie nachvollziehbar gemacht worden. Dabei wurden Rollenspiele eingeführt, in denen einzelne Protagonisten die Szenen spielerisch nachstellten unter dem Fokus, die Gefühle der Einzelnen zu realisieren und in den Austausch zu bringen⁵¹⁰. Sobald in diesen Rollenspielen in den nötigen Dreischritt von Erkennen über die Akzeptanz zur Veränderung gegangen werden konnte, wurden durch das Wechseln der Personen im Rollenspiel Veränderungen im Setting nachvollziehbar und erfahrbare. Die Veränderung von Sprache und Körperhaltung und die damit einhergehenden Veränderungen in der Beziehung und Machtkonstellation sollten gesehen und gespiegelt werden. Zu sehen, wie der Ablauf der Geschehnisse sich ändert und was hinter der Beleidigung steht, ermöglichte es Allen, anders damit umzugehen. Die Unterschiedlichkeit der Gefühle war immanentes Thema. Dabei ist der Grat zwischen akzeptieren und verändern so zu gestalten, dass die Akzeptanz von Gefühlen immer auch begleitet werden muss von der Bereitschaft, sich und damit die Beziehung und das Setting zu verändern. Dies im Blick zu halten und für sich selbst als Handlungsoption zu sehen war wichtig. Die Konfrontation mit der eigenen Gefühlswelt und der erlebten Frustration, der Wut oder auch Trauer im direkten Konflikt wurde durch das Setting des heißen Stuhls durchgespielt. Dabei sitzt einer im Kreise der anderen und wird nach vorher abgestimmten Spielregeln und eingeholter Erlaubnis durch Beleidigungen und Beschimpfungen provoziert, um an das Gefühl der Wut oder des Frusts heranzukommen. Ziel war es, dies zu teilen, so zu verbalisieren und stehen lassen zu können. Dieses „Stehen lassen können“ und da drüber schauen ist der Aspekt des Veränderns. Der Mechanismus, der der Beleidigung zu Grunde liegt und die Abwertung der Person zum Ziele hat, wird außer Kraft gesetzt. Durch die Wertschätzung seiner

⁵⁰⁹ Vgl. Boden (2014), Gruen (2013)

eigenen Person gegenüber, die nicht darauf beruht sich durch Gewalt und Ausübung von Gewalt zu definieren. Aufgabe und Ziel war dann dies auf der einen Seite auszuhalten, aber auch durch alternative Handlungsoptionen zu erweitern, die Situation zu entgehen und sie zu ändern. Grün hat es so beschrieben: „...dem Opfer das menschliche Antlitz nehmen heißt selbst keinen Zugang zu den eigenen emphatischen Gefühlen zu haben“.⁵¹⁰

Zum Abschluss dieser Einheit wurde noch einmal auf die am Anfang des gemeinsamen Arbeitens und seinen Regeln und die Verschwiegenheit hingewiesen und eingeladen, sich in dieser Runde zu einem anderen Termin nochmals zu treffen.

B) Zivilcouragetraining: Ich mische mich ein!

Eine Gruppe junger Menschen im Alter von 14 Jahren, alle ehrenamtlich tätig in einer Jugendverbandsarbeit, nahmen mit insgesamt rund 20 Teilnehmern an dem Zivilcouragetraining teil. Die Gruppe selbst kannte sich aus ihren Bezügen schon längere Zeit. Die Erfahrung bei den Jugendlichen war durchgängig die, dass sie natürlicherweise Konflikte in ihrem Umfeld oder mit Ihnen als Teil stetig begleiten.

Wie im Beispiel unter A wurden mit allen gemeinsam Regeln der Verschwiegenheit und des miteinander Umgehens gemeinsam erarbeitet (Auch das ist schon gelebte Demokratie). Das Thema Gewalt, Aggression, wurde anfangs mit allen zusammen so eingekreist, dass sich die Gruppe und jeder Einzelne mit der Frage beschäftigen wollte, da persönliche Bezüge zum Thema hergestellt wurden: Wenn ich Konflikte und Gewalt wahrnehme und sehe, wie und unter welchen Bedingungen kann ich mich einmischen oder auch nicht!? Dieser Frage wurde nicht nur theoretisch sondern auch praktisch nachgegangen. Um die Jugendlichen auf Interventionen vorzubereiten, wurde eine Achtsamkeitsübung durchgeführt. Diese Achtsamkeitsübung dauerte insgesamt 10 Minuten und bezog sich auf einen Gegenstand, den sich die Jugendlichen aus einem großen Fundus aussuchen konnten. Jeder Teilnehmer bekam ein Blatt Papier, einen Stift und wurde aufgefordert, zwei Minuten mit allen Sinnen diesen Gegenstand wahrzunehmen und sich nur auf diese eine Sache zu konzentrieren. Anschließend wurden die Teilnehmer gebeten, ihre eigenen Assoziationen, Gedanken, Überlegungen, Bilder, etc. zu diesem Gegenstand aufzuschreiben. Alle Teilnehmer kamen in Kleingruppen in den Austausch. Ziel dieser Übung war es, sich auf eine Sache zu fokussieren. Alternativ sind auch Kurzmeditationen und Fantasiereisen möglich. Die anschließende Übung bestand darin, dass sich zwei Personen im Abstand von rund fünf Metern gegenüberstehen und sich langsam nähern. In zwei Durchläufen hat jeweils einer von ihnen den Arbeitsauftrag erhalten, genau auf den Punkt zu achten, wo das Gegenüber für einen selbst eine Grenze des notwendigen Abstandes überschreitet. Dieses aufeinander Zugehen wurde in mehreren Durchläufen wiederholt. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, genau auf ihr inneres Gefühl zu achten, was sich im Raum des Solarplexus formiert. Nicht immer, aber häufig hat sich die Distanz bei den Durchläufen verändert, da die Wahrnehmung konkreter wurde. Hierbei wurde darauf geachtet, dass es, so wie in den Grundregeln beschrieben, kein Richtig und kein Falsch gibt. Der Abstand und die Distanz, verbunden mit dem Gefühl, sind immer dann richtig, wenn der- oder diejenige es so fühlt. Dies bedeutet nicht,

⁵¹⁰ Grün (2013) S. 141 und Vgl. Meyer (2003)

dass damit eine Beziehungszuschreibung stattfindet, die auf eine besondere Nähe oder Distanz in der Beziehung hinweist.

Diese Achtsamkeitsübung war Grundlage für die anschließenden Rollenspiele. In ihnen wurden anhand von Beispielen, die die Jugendlichen selber erlebt, gesehen oder mitgebracht haben, durchgespielt, um mit der entsprechenden Achtsamkeit auf der Gefühlsebene in diese Rollenspiele zu gehen und damit zu arbeiten. Die Unterschiedlichkeit von Akteuren, Teilnehmern und Beobachtern hilft, neue Handlungsoptionen zu erarbeiten.

Weitere Beispiele zum Thema Achtsamkeit und Gefühle in der Bildung:

Zum Thema Achtsamkeit sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass sich ein Umgang mit allgemein üblichen Floskeln ändern kann, wenn zum Beispiel Begrüßungsformeln eine erweiterte Bedeutung auf der Beziehungsebene zugesprochen wird. In der Lebenswelt der Jugendlichen ist die gegenseitige Begrüßung „Was geht“ im Setting der offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Beziehungsaufbau zu nutzen und auf der Bedeutungsebene vorsichtig, Schritt für Schritt zu erweitern. Das beinhaltet die ehrliche Auseinandersetzung auf der Beziehungsebene. Das, was in den Strukturen und in den Angeboten geschieht, kann und sollte sich auf der Beziehungsebene im allgemeinen Umgang widerspiegeln.

Achtsamkeitsübungen bieten sich überall an, wo Menschen in Spannungsverhältnissen, Konflikten mit sich, der Gruppe oder dem Umfeld befinden und nach Lösungsmöglichkeiten suchen. Der doppelte Zugang, einerseits über die Emotionen das Gefühl und andererseits über den Verstand in Verbindung, ermöglicht neue Handlungsräume.

5.4.13 M - Familienfinanzkompetenz und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) Fokus: Bildungskonzeption für heterogene Zielgruppen im Dialog

M 1 Übergeordnete Ziele

Familienzentren, Kinder und ihre Eltern auf dem gemeinsamen Weg, einen verantwortungsvollen Umgang mit Geld zu finden. Bildungsauftrag, Elternwille und Kinderwünsche im Dialog zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung.

M 2 Methodische Umsetzung, Projektziele, Rahmen und Teilnehmer

KNETI war ein Projekt des Fachbereichs Schuldnerberatung/Prävention der Diakonie Krefeld und Viersen e.V. in Kooperation mit DIE WERKSTATT - Moderation, Beratung, Prozessbegleitung. Die entsprechenden Erfahrungen und didaktischen Konzepte wurden anschließend durch das Forum Eltern und Schule adaptiert und auf andere Settings der politischen Bildung im Bereich BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) übertragen.

Im Rahmen dieses Projektes, das aus den Erfahrungen des Vorläuferprojektes „Bank und Jugend im Dialog“ entstand⁵¹¹, waren die Zielgruppe nun Familien, Kinder im Vorschulalter und Familienzentren. Leitziele des Gesamtprojektes waren:

- Grundverständnis von Geld bei den Kindern entwickeln.
- Den Kreislauf des Geldes veranschaulichen.
- Wertesensibilisierung hinsichtlich eigener Wünsche, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bei Eltern und in Verbindung mit den Kindern im Familiensystem.
- Möglichkeiten der Unterstützung seitens Eltern und Einrichtung erreichen.
- Persönliche Perspektiven und Wünsche hinsichtlich des eigenen Umgangs mit Geld für sich und die Familie erarbeiten.
- Zusammenhänge zwischen Leistung, Gegenwert, Tausch, Warten und Erfolg sollten spielerisch erlebbar gemacht werden.

Der grobe Ablauf im Überblick:

- Vorabsprachen (Einrichtung und Moderation),
- Elterncafe (Einrichtung und Eltern),
- Aktionen und Projekte im Familienzentrum,
- Zukunftswerkstatt mit den Kindern und anschl. auch mit den Eltern.

M 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit:

Es wurde von Anfang an die Triade der Begehren zum Thema gemacht. Es sollte früh angesetzt werden. „Sind alle Beteiligten im Boot? Wie muss das Gesamtprojekt ausgerichtet sein und methodisch-didaktisch geplant werden, damit sowohl Kinder als auch deren Eltern (und ihre Gesamtheit als Familie) mit den Mitarbeitern der Familienzentren zusammenkommen und gemeinsam an diesem Thema arbeiten? Dazu musste die Frage nach den Beweggründen gestellt werden, die jeder Einzelne in diesem Projekt mit sich bringt, um diese miteinander in Dialog zu bringen um aufeinander

⁵¹¹ Vgl. Peters/Raab (2004) und Boedeker/Meyer (2011), Meyer/Peters (2013a, 2013b)

bezogen zu arbeiten. Dies wurde didaktisch in zielgruppenspezifischen Settings umgesetzt. Dazu wurden dementsprechende (Index-)fragen entwickelt, die im nächsten Schritt näher erläutert werden sollen.

M 4 Kurze Beschreibung

In Vorgesprächen mit der Leitung der Familienzentren wurden durch die Projektleitung und die Moderation der Anspruch und die Ziele gemeinsam abgeklärt und die Rollenverteilung der Projektbeteiligten durchgesprochen. Bei den Projektbeteiligten gab es die Projektleitung, die Moderation, die Einrichtungsleitung, die Erzieherinnen, die Eltern, die Kinder und (teilweise) eine externe Evaluation. Die Beweggründe sollen hier einmal dargestellt werden.

Themen und Beweggründe der Beteiligten

- a) Einrichtung: Was sind die Themen, die die Einrichtung sieht und was kann ihr Beitrag sein, hinsichtlich des Themas sensibilisierende, informative und konstruktive Impulse und Themen zu setzen. Ziel und Thema: Umgang mit Geld und bewusster Umgang mit Geld (materielle und immaterielle Werte: „Markenbewusstsein“, Werbung, Lebensmittel, Konsum – Zusammenhang zwischen Bedürfnissen, Wünschen und Funktion des Tauschmittels Geld für Kinder begreiflich zu machen⁵¹².
- b) Eltern: Wo stehen die Eltern mit ihrem eigenen Konsumverhalten, ihren Wünschen und evtl. vorhandenen finanziellen Problemen. Was sind die innerhalb der Familie vorhandenen Umgangsweisen mit diesem Thema. Welche Wünsche haben Eltern als Erziehungsverantwortliche? Wie stehen sie zum Thema Nachhaltigkeit in Konsum, Gesellschaft und Finanzkompetenz? Was bedeuten ihnen Werte wie sinnstiftende Tätigkeiten und soziales Miteinander?
- c) Kinder: Wo stehen die Kinder? Was sind ihre Vorstellungen und Wünsche? Welche Tätigkeiten suchen sie sich aus? Was und wie suchen die Kinder? Für was entscheiden sie sich im direkten Vergleich beim Einkauf hinsichtlich Quantität und Qualität? Es war nicht Aufgabe dieses Projektes, Ziele zu erreichen, die, wie innerhalb der Schule, auf dem Curriculum standen. Es war aber Ziel und Zweck, im Rahmen des Vorschulprogramms mit den Kindern gemeinsam eine erste Näherung zum Thema Geld, Geldkreislauf, Konsum und eigene Wünsche zu versuchen. Was die Kinder jeweils als ihre eigenen Wünsche oder eigenen Visionen am Ende formulierten, ergab sich aus dem Prozess. Dem Wunsch nach Autonomie (in seinem begrenzten Rahmen) wurde entsprochen und zum Schluss formuliert: Was war die schönste Erfahrung? Was mache ich gerne? Was ist mir wichtig geworden?

⁵¹² Vgl. Bödeker/Meyer (2011) S.3 f.

Beteiligung am und Rollen im Gesamtprozess:

Wie wurden alle Beteiligten des Prozesses angesprochen und wie sind sie im zweiten Schritt dann miteinander in Dialog gesetzt worden?

a) Die Einbeziehung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen oblag der Einrichtungsleitung. Im Verlauf des Projektes wurden diese in den einzelnen Projektabschnitten einbezogen bzw. arbeiteten selbstständig. In den zwei von der externen Moderation am Anfang bzw. am Ende durchgeführten Einheiten wurden die Mitarbeiter als Beteiligte des Gesamtprozesses eingebunden. Sie waren Bestandteil im Rahmen der Zukunftswerkstätten der Kinder, Moderation und im Rahmen der Elterncafés bzw. des Abschlussteils des Gesamtprojektes als Erzieherinnen der Einrichtung mit ihrem eigenen Bildungsauftrag. Dazu konnten z.B. Themen aufgegriffen werden, die vor Ort eine praktische Relevanz besaßen: z.B. die in der Einrichtung vorhandene Diskussion darüber, wie Kindergeburtstage gefeiert werden und welche Rolle und Symbolik Geschenke haben.

b) Die Einbeziehung der Eltern und der größtmögliche Erfolg hing davon ab, wie bewusst den Mitarbeitern der Einrichtung die Notwendigkeit der Beteiligung der Eltern als Erziehungsberechtigte an dieser Stelle näher gebracht werden konnte. Bei der Durchführung vieler Projekte ließ sich am Ende feststellen, dass sich der Erfolg auch nicht immer genauso einstellte. Je freundlicher die Einladung an die Eltern ausgesprochen werden konnte, wobei die direkte persönliche Ansprache eine entscheidende Rolle spielte, desto mehr Eltern nahmen am Eltern-Zukunftscafé teil. Ziel der Veranstaltung war es, darüber zu informieren, was in diesem Halbjahr in „ihrem“ Familienzentrum geschehen würde und was ihr Beitrag dazu sein konnte. Wenn die Eltern erst einmal einen Rahmen gefunden hatten, auf den sie sich ohne weiteres einlassen konnten (nicht zu lang, an die Abholungszeiten gekoppelt, Betreuung evtl. weiterer Kinder während dieses Zeitraumes), war der Rest nur noch eine Frage der Umsetzung auf methodisch-didaktischer Ebene bzw. auf einer situativen Planungsebene.

Begünstigende Faktoren für die Beteiligung von Eltern:

- Überschaubarkeit des eigenen Anteils im Gesamtzusammenhang;
- persönliche Einladung / positiv erlebte Beziehungsebene⁵¹³,
- Möglichkeit des Erlebens der eigenen Kinder in der Einrichtung;
- Möglichkeit des Erlebens, welche Erfahrungen ihre Kinder machen werden, und die Bedeutung für ihre eigenen Kinder.

Nicht bei allen Durchführungen gab es das Elterncafé. Dieses Elterncafé als Auftaktveranstaltung ermöglichte es aber schon früh, die Eltern in ihrer spezifischen Situation einzubeziehen, den Dialog zwischen Einrichtung und Eltern zu intensivieren und die Eltern letztendlich in ihrem Part als Erziehungsberechtigte und Familienverantwortliche zu unterstützen, indem sie Kenntnis über Ziel und Zweck, aber auch die einzelnen Inhalte erhielten, um die Begleitung der Kinder in den Folgemonaten

⁵¹³ Häcker/Meyer (2013) Wieviel Führung braucht Partizipation und Moderation – ein Impulsreferat auf der Moderatorentagung in Salzburg – Thema war die Notwendigkeit und Wichtigkeit des Beziehungsaufbaus/4 Augen Gespräch im Vorfeld von Prozessen – entlehnt einer konstruktivistisch-interaktionistischen Didaktik und dem Community Organizing.

inhaltlich anzustoßen. Damit konnte zum Ende hin mit der letzten Veranstaltung auch schon auf eine gemeinsame Erfahrung am Anfang aufgebaut werden. Dies ermöglichte es den Eltern, Entwicklungen nachvollziehen zu können.

c) Die Kinder wurden von Anfang an mit einer Stofffigur, genannt KNETI, an das Thema herangeführt. Sie entwickelten schnell Spaß an den einzelnen Aktionen: Einkaufen, Einkaufszettel schreiben, Verkauf von Selbstgebasteltem oder Gebackenem, gemeinsam Geld sparen (zur Bank bringen und einzahlen), einzelnen Tätigkeiten (wie z.B. Verkauf, Organisation, Putzen oder anderen Diensten, etc.). Entscheidend war die Übertragung von Verantwortung und verschiedene Aufgaben. Bei allen durchgeführten Projekten gab es ein mit den Kindern gemeinsam erklärtes Ziel, was mit dem „erwirtschafteten“ Geld getan werden sollte: Musicaldurchführung, Zoobesuch, Theateraufführung, teilweise Spende für einen sozialen Zweck, etc. Der Bezug zum eigenen Handeln musste erkennbar sein.

Gesamtablauf und Dialog:

Nach einer Projekt-, Ziel- und Ablaufklärung in den Phasen des Erstkontaktes und der Orientierung zwischen Moderation, Projektleitung und Einrichtung, schloss sich in der nächsten Runde die Erweiterung auf die Eltern an. In dieser wurde eine erneute Orientierungsphase vorangestellt, um dann im Rahmen des Elternzukunftscafés Phasen der Re-, De- und Konstruktion zu durchlaufen. An dieser Stelle sind die Ziele und Wünsche der Eltern und der Einrichtung miteinander in Beziehung gesetzt worden. Daraus folgten neue Ziele für sowohl die Eltern als auch die Einrichtung. Die Kenntnis vom Anderen ermöglichten Transparenz und Dialogmöglichkeiten im Folgenden. Die Phasen der Projekte/Aktionstage mit den Kindern wurde ab diesem Zeitpunkt gestartet. Die Eltern wussten somit, was von Seiten der Einrichtung geplant wurde, aber auch, an welchen Stellen die Kinder frei in den Entscheidungen waren. Sie konnten damit die Entwicklung verfolgen, aber auch aktiv mitgestalten, vor allem, weil die Einrichtungen die Eltern als Beteiligte in Form von „Konsumenten“ (z.B. von Pflanzen, Gebackenem oder „Kunst“) oder Partner bei z.B. Geburtstagsboxen und deren Nutzung (als Alternative zu kostspieligen kommerziellen Angeboten für Kindergeburtstage) ansprachen.

In der projektabschließenden „Zukunftswerkstatt“ mit den Kindern sind die Erfahrungen noch einmal rekonstruiert worden. Auf kreative Weise (mittels Bildern oder aber auch spielerisch mit Rollenspielen) wurden individuell wichtige Erfahrungen auf den Punkt gebracht. Daraus haben die Kinder Wünsche auch in schriftlicher Form an sich selbst und die Familie in der Zukunft formuliert. Bei der Verschriftlichung/Versprachlichung halfen Moderation und Erzieherinnen. Die Bilder und die schriftlichen Formulierungen wurden in einer weiteren Elternarbeitsphase erst einmal nur den Eltern vorgestellt. Ziel war es, die Diskussion der Ergebnisse, den Austausch unter den Eltern und die Abgleichung mit den in der Auftaktphase erstmalig selbst genannten persönlichen Perspektiven und Zielen zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde durch die Moderation der Kontext für die Eltern nochmals nachvollziehbar gemacht, in dem die Eltern die Ergebnisse entsprechend zu interpretieren wussten.

Im Projektabschluss wurden in einer letzten Arbeitsphase die Eltern in ihrer Verantwortungsrolle innerhalb des Familiensystems gestärkt. Die Moderation knüpfte an ihre eigenen Wünsche aus dem Elternzukunftscafé an. Diese wurden mit den Wünschen

der Kindergartenkinder aus der Zukunftswerkstatt verbunden. Damit fand dann gleichzeitig eine Würdigung der Ergebnisse der Kinder statt. Das ermöglichte es den Eltern, daran anzuknüpfen.

5.4.14 N - Beratung – Beschäftigungsträger für (Arbeit)Suchende – Fokus: Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit

N 1 Übergeordnete Ziele

Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeitserfahrung in der Arbeitslosenberatung: Von der Unmöglichkeit, Motivation zu verordnen – Beratung mit Anteilen von politischer Bildung und sozialer Arbeit – von der Maßnahmenverordnung zum Finden sinnstiftender Tätigkeiten und Perspektiven.

Ziel ist es, Räume für Erfahrungen zu schaffen, in dem der Einzelne Mut bekommt, sich für sich selbst und andere wieder zu engagieren.

N 2 Methodische Umsetzung, Projektziele, Rahmen und Teilnehmer

In 10 Jahren Beratungspraxis wurden mehr als 300 Teilnehmer nach diesem Verfahren beraten. Die Beratung fand statt bei einem kleinen Verein, der als Beschäftigungsträger im Bereich der Beratung, Qualifizierung und Beschäftigung Arbeitssuchender im Bereich Garten- und Landschaftsbau, Hilfen aller Art, alternative Fortbewegung, Recycling und Fahrradwerkstatt/-laden, Repair-Cafés und Tauschbörsen arbeitet. Er kooperiert mit der Lebens-, Arbeits- und Wohngemeinschaft Emmaus e.V., der sich im Bereich Hilfe zur Selbsthilfe und alternative Wohn-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft engagiert.⁵¹⁴

N 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit im weiten Feld der Beratung von Langzeitarbeitslosen zu gewährleisten, erfordert viel Zeit und eine inklusive und partizipative Herangehensweise auf allen Ebenen. Nur so lassen sich adäquate Zugänge für den Einzelnen für eine nachhaltige Zufriedenheit und Strategie zu erlangen. Direkte Zugänge zu Alternativen, die für die Einzelnen sinnhaft wirken können, sind nötig. Eine von offizieller Seite unabhängige Vielfalt gilt es für den einzelnen Beratungszusammenhang zu nutzen.

⁵¹⁴ siehe dazu auch die Praxisbeispiele P und Q in diesem Kapitel. Vgl. dazu auch Meyer (2008, 2014, 2016b)

Ziel war es, im Feld der Beratung zwischen Sozialarbeit, politischer und beruflicher Bildung verlässliche Beratungssettings und Wahlmöglichkeiten für individuelle tragfähige und nachhaltige Wege jenseits einseitiger marktwirtschaftlicher Ökonomisierung zu gewährleisten und durchzuführen.⁵¹⁵ Dabei sind diese Haltungen im Bereich der Einzelberatung als auch als Organisation (Jobcenter) zu thematisieren.

N 4 Kurze Beschreibung

Die Problematik im Bereich der Beschäftigungsförderung besteht in der grundsätzlichen Struktur. Öffentliche Träger und Maßnahmenträger sind letztlich in einer Trägerinstanz zusammengefasst. Sie sind gleichzeitig Beratungsinstanz, Bearbeiter von Förderansprüchen und aber auch Bewilligungs- und Sanktionsstelle in einem. Auch wenn intern die Bewilligungs- und Beratungsstellen ausdifferenziert und in Fallmanager und Vermittlungsberater umfunktioniert wurden. Die nötige Haltung innerhalb dieser Funktionsstellen hinsichtlich Beratungs- und Förderkompetenz ist beschränkt, weil das Grundsystem der Hilfeförderung und Sozialtransferleistung nach SGBII an die Arbeitsbereitschaft und –möglichkeit gekoppelt ist.

Spannungen und Konflikte zwischen Beratern im Jobcenter und den Kunden sind mit dieser Herangehensweise vorprogrammiert. Hier geht es um notwendige Transparenz in Beratungssettings – über die Grenzen des Ansatzes von Fordern und Fördern innerhalb einer Instanz. Öffnung der eigenen Positionen und Metakommunikation als Mittel, um dennoch transparent und solidarisch mit dem „Kunden“ umgehen zu können.

Einzelberatung

Ziel muss es sein, eine Haltung zu entwickeln, die letztlich auch dazu führt, die Seite der Teilnehmer zu sehen. Es bedarf einer einfühlsamen Beratung, um den Teilnehmer zu befähigen, zu eigenverantwortlichen Schritten, Handlungen und Haltungen zu kommen.

Diese Herangehensweise geprägt von einer politisierenden Herangehensweise, um Haltungsänderungen und gleichzeitig Perspektiven für die eigene Situation zu erlangen. Da Motivation nicht zu verordnen ist, kann es auch nur Ziel sein, einen Prozess zur eigenen Standortbestimmung mit den damit verbundenen Folgen zu initiieren, und gemeinsam eine Übersicht der Wahlmöglichkeiten aufzufächern und zur Entscheidung bereitzustellen. Der Abwägungsprozess zur Erreichung der Ziele ist je nach Ebene, auf der das Ziel zu verorten ist, unterschiedlich. Dabei ist die Frage: „Um was geht es?“ zielführend. Der Prozess der Entscheidung und der Auswahl trifft natürlich die Person selbst und zwar mit der inneren Verbindung zu ihrem eigenen mit Sinn aufgeladenen Ziel. Der Aspekt der politischen Bildung findet sich in dem Erlangen des Überblicks über die in der gesellschaftlichen Realität verorteten Gegebenheiten, die sich formal z.B. in den Gesetzen des SGBII wiederfinden und abbilden lassen und den daraus resultierenden Möglichkeiten eigenen Handelns. Das Aufzeigen, auch unter eventuell widrigen

⁵¹⁵ Vgl. Meyer (2008)

Verhältnissen für seine eigenen Interessen einzustehen, mögliche Partner und Unterstützer zu sehen und zu gewinnen, ist Teil des Beratungsprozesses. Die Maßnahmenverordnung über den Kopf des Teilnehmers hinweg ist nicht zielführend. Entweder die persönliche Ebene innerhalb einer Beratungsbeziehung ist tragfähig genug, um auch provokative Maßnahmen umsetzen zu können oder aber ein sinnvoller weiterer Begleitungsprozess ist nicht möglich. Es ist Überzeugungsarbeit seitens der Berater nötig, um auch in Strukturen wie Arbeitsagenturen, Jobcentern oder auch Schulen für die nötigen Haltungsänderungen zu werben und sie auch umzusetzen.

Jobcenter im Wandel

Als ein weiteres Beispiel mag das in dem Abschnitt „Ist die Methode viabel?“ beschriebene Open Space genommen werden, bei dem das Jobcenter in der strukturellen Herangehensweise gewonnen werden konnte, die Thematik eines als ursprünglich nur zur internen Weiterentwicklung gedachten Open Spaces zu überdenken. Die ursprüngliche Ausschreibung wurde durch eine thematische Erweiterung ergänzt. Damit gab es eine systemische Öffnung und inhaltliche Erweiterung, die den Beteiligten neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Erst in einem weiteren Evaluationsprozess wurden dann die Ergebnisse für das Jobcenter heruntergebrochen und für diese nutzbar gemacht.

Hilfstrukturen, die in der klassischen Sozialen Arbeit zu finden sind, können genauso angezeigt sein, wie Aspekte aus der politischen Bildung. In der sozialen Arbeit können dies die Arbeit und Möglichkeiten von Freiwilligenzentren, Schuldnerberatungen, unabhängigen Beratungsstellen, Selbsthilfegruppen, nachbarschaftliche Unterstützungen und innerfamiliäre Unterstützungssysteme sein. In diesen Grenzbereichen und mit diesen Hilfesystemen lässt sich für den Einzelnen eine in der Gesamtheit adäquate Perspektive erarbeiten. Für den Einzelnen kann die Hinwendung zum anderen Menschen im ehrenamtlichen Engagement als stabilisierende Maßnahmen gewertet werden, die selbst Wertsteigerung und Erfahrung von Selbstwirksamkeit erhöhende Lebensqualität und auch Identifizierung und Engagement hinsichtlich der eigenen Entwicklung zum Ziel hat. In einer Gesellschaft, die sich derzeit mit den politischen Forderungen nach einem bedingungslosen Grundeinkommen beschäftigt, und in der ein Wandel von einer Arbeitsgesellschaft zu einer Tätigkeitsgesellschaft, die Aspekte sinnstiftender Merkmale sucht, bedarf es auch einer Neupositionierung innerhalb der Agenturen. Im einzelnen Beratungszentrum dies offen zu legen und die Spielräume für den einzelnen Teilnehmer zu sehen und zu kommunizieren, wäre ein erster Schritt hin zu einer umfassenden konstruktivistischen Beratungsarbeit in diesem Sektor.

Als Ausgangspunkt sei die gesetzlich zugesicherte freie Zeit für ehrenamtliches Engagement genannt. Gerade die Spielräume, die auch in diesem System zu finden sind, ermöglicht es dem Individuum oder den Kunden eine eigenverantwortlich gestaltete Neupositionierung oder auch Entlastung. Die mit einem bedingungslosen Grundeinkommen einhergehende Entlastung des kompletten Hilfesystems würde politisch und auch gesellschaftlich ganz neue Möglichkeiten für den Einzelnen bieten. Es lohnt sich, deshalb mit einem hohen Grad an Eigenverantwortung und damit einhergehender Selbstwirksamkeit zu arbeiten. In einer sich entwickelnden Gesellschaft, die Erwerbsarbeit weiter teilen und neue Form von Arbeit entwickeln muss, muss die Soziale Sicherheit reformiert werden. Das bedingungslose Grundeinkommen kann eine

Verteilungsgerechtigkeit herstellen. Gemeinwohlökonomie, regionales Wachstum und Wirtschaften unter einer Beteiligung und Partizipation von unten.⁵¹⁶

5.4.15 O - Hochschuldidaktik - Professionalisierung: Bildungshandeln zwischen Markt, Biographie und professioneller Identität Fokus: Wertschätzende Kommunikation und Seminarregeln

O1 Konstruktivistische Zielperspektive

Beziehung baut auf Vertrauen und Verlässlichkeit auf. In der Konstruktivistischen Werkstatt ist eine verlässliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit wichtig, um eine tragfähige, belastbare und nachhaltige Beziehungs- und Kommunikationskultur aufzubauen.

O 2 Methodische Umsetzung, Projektziele, Rahmen und Teilnehmer

Im Rahmen eines Lehrauftrages wurde ein Seminarangebot für Bachelorstudenten des Studienganges Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne entwickelt. Ziel war eine reflexive Seminarkonzeption, die es dem einzelnen Studenten erlaubte, sich selbst im Spannungsfeld zwischen Markt, Biographie und professioneller Identität zu verorten und daran zu wachsen. Dabei wurden drei Themenbereiche in den Blick genommen: a) Basis theoretischer Grundlagen des Studiums (Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB), Methodik/Didaktik, Organisationswissen in der EB/WB, Psychologie und Soziologie), b) Meine Biographie und mein Profil, c) Die professionelle Identität im Wandel (Von der Mission zur Profession). In einem auf Projektphasen und Einzeltagen aufbauendem Seminarsetting wurden zu und mit den einzelnen thematischen Inputs immer wieder die eigene professionelle Identität auf der Basis theoretischer Grundlagen und eigener Erfahrung reflektiert. Die Basis für dieses Seminar war eine tragfähige und vertrauensvolle Seminarstruktur und –kultur.

O 3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit

Gruppendynamische Prozesse nehmen manchmal ungeahnte Wege oder auch Irrwege. Gerade im Bereich der Kommunikation gilt es, am Anfang eines Seminars für das

⁵¹⁶ Vgl. Bergmann(1997), Bauman (2009), Schäfers (2001), Claussen/Geffers,/Meyer/Spielmann (2013)

passende Setting, den passenden Rahmen und dann auch gemeinsam verabredete Regeln zu sorgen. Nicht überall sind alle Informationen als absolut vertraulich zu bewerten. Allerdings ist es beim Ziel, eine hohe Selbstwirksamkeit zu erreichen, von großem Vorteil, dass eine vertraute Atmosphäre geschaffen wird, die eine ganzheitliche Herangehensweise an Themen unterstützt. Auch im Bereich der Hochschulbildung unterstützt selbst bei einem hohen Maß an inhaltlicher Fachlichkeit die Vertraulichkeit einen Prozess, der ein Wachsen auf persönlicher und fachlicher Ebene ermöglicht. Diese Vertraulichkeit ermöglicht einen Rahmen, in dem möglichst alle Teilnehmer sich öffnen können, um sich gegenseitig zu bereichern.

O 4 Kurze Beschreibung

Das Thema war „Zum Erwachsenenbildner berufen?! – Bildungshandeln zwischen Markt, Biographie und professioneller Identität.“ Im Rahmen dieses Seminars wurde mit Lernpartnerschaften und „Coaching“-phasen/-einheiten gearbeitet. Dazu wurde am Anfang des Seminars mit dem Aufstellen gemeinsamer Regeln gestartet. Dies wurde gerade aus dem Grund des Biographiebezuges notwendig, um ein hohes Maß an Vertraulichkeit zu gewährleisten und eine gute Arbeitsatmosphäre zu erzeugen. Im gesamten Seminargeschehen sind reine Beobachterperspektiven fehl am Platz, wenn wir als Ziel vor Augen haben, jeden sich selbst als Akteur erleben zu lassen. Dies geschieht im Karussell des Selbst und Anderen mit stetig wachsendem Vertrauen und steigendem Selbstwert.

Kommunikationsregeln beeinflussen das gesamte Seminar und unterstützen eine wertschätzende Atmosphäre und erfahrbare Selbstwirksamkeit. Die Regeln nach TZI⁵¹⁷, die von Scharmer genannten Regeln für das Dialoginterview⁵¹⁸, die in der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg⁵¹⁹, Schulz von Thun⁵²⁰, die Regeln, die in der systemischen Therapie und Beratung⁵²¹ als Standard definiert werden, können als Leitlinie genommen werden. Daraus lassen sich eine Reihe von Regeln ableiten, die je nach Bedarf zum Einsatz kommen können. Im Rahmen des Lehrauftrages, kamen je nach Zeitpunkt unterschiedlich gelagert, viele dieser Regeln zum Einsatz:

- Rede von Dir selbst in der Ich-Form
- Höre dem Anderen vorbehaltlos zu
- Vertraulichkeit im Inhalt
- Vier Seiten einer Nachricht – Differenzierte Sprache
- Beobachten statt bewerten

⁵¹⁷ Vgl. TZI - Regeln nach Cohn (1999)

⁵¹⁸ Vgl. Scharmer (2007)

⁵¹⁹ Vgl. Rosenberg (2004, 2009)

⁵²⁰ Vgl. Schulz von Thun (1996a, 1996b, 1998)

⁵²¹ Vgl. Mücke (1998)

- Gefühle wahrnehmen und kommunizieren
- Bedürfnisse wahrnehmen und kommunizieren
- Auf der Grundlage von Bedürfnissen Bitten kommunizieren
- Größtmögliche Entwicklung für das Gegenüber annehmen
- Fühle das Gegenüber – Empathie
- Stille und Fluss zulassen
- Stimme des Urteils und des Zynismus hören
- Dank an Teilhabe
- Störungen haben Vorrang
- Verbindlichkeit und Verlässlichkeit - Absprachen gelten so lange, bis anderes abgesprochen wurde

Im Seminar wurden direkt am Anfang die Regeln der Vertraulichkeit, Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit eingeführt. Dies war die Grundlage für den späteren Teil des biographischen Arbeitens, der Anteile von Familienbiographie, Kindheitsgeschichte und intensiven Coachingphasen beinhaltete. Diese Öffnung, sich selbst als Akteur innerhalb der Gruppe wahrzunehmen und dem Anderen die Position des Beobachters seiner eigenen Biographie zuteilwerden zu lassen, wäre ohne die oben genannten Regeln nicht möglich gewesen.

5.4.16 P - Verbandsentwicklung – Lebenshilfe Krefeld e.V. – Fokus: Leitbild und Projektentwicklung mit der Zukunftswerkstatt

P1 Konstruktivistische Zielperspektive

Ziel war es, Inklusion und Partizipation innerverbandlich zu stärken und nachhaltig zu implementieren. Fernziel war es, eine nachhaltige inklusive Beteiligungskultur zu entwickeln.

P2 Methodische Umsetzung, Projektziele im Feld, Rahmen und Teilnehmer:

In der methodischen Umsetzung wurden mehrere Wege und Maßnahmen parallel geplant:

- verbandsinterne Kommunikation hinsichtlich der Ziele und auf das Beteiligungsformat der Zukunftswerkstätten hin verbessern;

- Maßnahmen, Aktionen des Jubiläumsjahres koordinieren;
- sechs Zukunftswerkstätten zum Thema „Lebensqualität verbessern – Selbstständigkeit fördern“ als parallel stattfindende Leitbild- und Projektentwicklung, welche als Auftaktveranstaltung dienen.

Diese Zukunftswerkstätten orientierten sich inhaltlich und thematisch an den Arbeitsgruppen und innerverbandlichen Strukturen der Lebenshilfe Krefeld e.V.. Ziel war es, innerhalb dieser Strukturen selbst Visionen und Leitbilder zur Umsetzung des Oberthemas Inklusion und Partizipation (im Ausschreibungstext als „Lebensqualität verbessern, Selbstständigkeit fördern“ beschrieben) umzusetzen. Die sechs Themenfelder waren folgende:

- Geburt, Frühförderung, Früherziehung
- Freizeit, Familien- und Erwachsenenbildung
- Beschäftigung und Arbeit
- Wohnen in Krefeld
- Leben im Alter
- Lebensqualität- für mich!

Verbandsmitglieder, Mitarbeiter, Menschen mit geistiger Behinderung, Interessierte, Beteiligte und Fachleute wurden zusammen und in einen Diskussionsprozess gebracht, der mit konkreten Maßnahmen und Forderungskatalogen einen Prozess in Gang setzte.

Die zu diesen Themen gegründeten Arbeitsgruppen waren per se offen für alle Beteiligten ausgeschrieben und breit kommuniziert worden. Sowohl das Gesamtziel der Inklusion und Partizipation als auch der Aufbau der Jubiläumsveranstaltung als ein offenes Format wurde innerverbandlich vom Vorstand über die Arbeitsgruppen bis zu den einzelnen Wohngruppen und freien Treffpunkten kommuniziert. Das Setting war also inklusiv angelegt und das methodische Vorgehen an dem Durchführungstag der Zukunftswerkstätten selbst dem inklusiven Charakter angepasst. Die Ergebnisoffenheit des Prozesses wurde betont und kommuniziert. Vorstand und Arbeitsgruppen öffneten sich hinsichtlich der zu entwickelnden Leitbilder zur Weiterentwicklung des Verbandsziels und der individuellen Ziele. Die Arbeitsgruppe „Lebensqualität für mich“ wurde eingerichtet, um Teilnehmern, die nicht die gesamte Breite und Tiefe des inhaltlichen Feldes mit seinen rechtlichen Rahmenbedingungen überblicken konnten, einen Möglichkeitsraum zur Artikulierung ihrer eigenen Interessen zu bieten. Dabei wurden diese Ergebnisse in der Präsentation der Gesamtergebnisse der kompletten Tagung als gleichberechtigte und gleichwertige Leitbilder und Projektumsetzungsskizzen dargestellt.

P3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit:

Der Prozess war insofern besonders, weil sowohl die Struktur als auch der Einzelne in einen stimmigen Gesamtprozess eingebunden waren. Alle Beteiligten waren auf Augenhöhe miteinander im Gespräch, um dem Ziel „Lebensqualität verbessern – Selbstständigkeit fördern“ näher zu kommen. Die Verständigungsprozesse über die zu

verfolgenden Ziele zwischen Moderation, Auftraggeber und den Beteiligten verliefen optimal, da mit keiner Seite Selbstüberschätzungen gab. Die Zukunftswerkstätten waren dementsprechend konstruktiv. Die Inhalte wurden auf einer Handlungsebene nachhaltig bearbeitet. Durch das Gesamtsetting und die darin konzipierten Zukunftswerkstätten ist eine breite Beteiligung ermöglicht worden, die innerverbandlich gut genutzt wurde. Die inhaltliche Breite soll im nächsten Schritt verdeutlicht werden.

P4 Kurze Beschreibung:

Die Ergebnisse der Zukunftswerkstätten klassischer Art, die im Miteinander erarbeitet wurden, werden hier nun exemplarisch dargestellt.

Zukunftswerkstatt 1: Geburt, Frühförderung, Früherziehung

In der kritischen Bestandsaufnahme wurde vielfach darauf hingewiesen, dass Angst vor Ausgrenzung, unter anderem durch Inkompetenzzuschreibung beispielsweise seitens der Ärzte und Therapeuten, vorhanden ist. Dies setzte die Betroffenen unter einen zusätzlichen Druck. Die fehlende Fachlichkeit auf der Seite von Ärzten, Krankenhäusern, Ergotherapeuten und Logopäden verband sich mit fehlender Interdisziplinarität, die zulasten der betroffenen Familien und Personen ging. Dabei wurde bemängelt, dass das Thema Behinderung in der Geburtsvorbereitung völlig fehlte.

Die Vision, das Leitbild und der Wunschhorizont beinhalteten vor allem drei wichtige Bereiche: Schulung, Vernetzung und Information. Dies sind die Garanten für einen optimalen Start. Eine differenzierte Herangehensweise ermöglichte allen Beteiligten größtmögliche Erlangung von Selbstständigkeit. Eine sensible und fachgerechte Aufklärung durfte kein Tabu mehr sein.

In der Verwirklichung und Konstruktion auf einer Projektskizzenebene wurden folgende Ideen festgehalten und in die Umsetzung gebracht:

- Die Lebenshilfe bietet eine zentrale Koordinationsstelle für alle Fragen an.
- Ein Café dient als Begegnungsstätte und für den Austausch im öffentlichen Raum.
- Ein dauerhafter Arbeitskreis Frühförderung wird eingerichtet.

Zukunftswerkstatt 2: Freizeit, Familien- und Erwachsenenbildung

Bei der kritischen Bestandsaufnahme wurde festgehalten, dass die Freizeitangebote meist nicht öffentlich genug sind. Der Bekanntheitsgrad der Freizeitangebote und Weiterbildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung wurde bemängelt. Die Schwierigkeit lag bei vorhandenen Angeboten bei der An- und Abfahrt und wurde bei den Fahrdiensten verortet, sowohl in der Kommunikation als auch in den Ressorts. Das Gefühl des Angenommen seins bei Angeboten der Öffentlichkeit wurde nur in seltenen Fällen gesehen.

Die Vision, der Wunschhorizont und das Leitbild, die auf dieser Basis entwickelt wurden, waren folgende: a) Freizeitangebote sind bekannt und für alle öffentlich. b) Jeder wird so angenommen und wahrgenommen, wie er ist. c) Die Erreichbarkeit der Angebote ist für alle gewährleistet.

In der Verwirklichung und auf der Ebene der Konstruktion der Projektskizzen wurden genannt:

- Die Qualitäten der Menschen mit Behinderungen gilt es, als unbekannte Talente in die Betriebsblindheit der Öffentlichkeit hinein zu tragen. Daraus folgte die Gründung einer Band.
- Dabei spielte die Vernetzung eine wesentliche Rolle, um die Vielfältigkeit in die Öffentlichkeit zu bringen. Die Angebote sollen im Standardteil des „Stadtanzeiger“ und in der allgemeinen Presse aufgenommen werden.
- Einrichtung einer Pinnwand in der verbandsinternen Kommunikation.

Zukunftswerkstatt 3: Arbeit und Beschäftigung

In der kritischen Bestandsaufnahme wurde zu diesem Themenfeld die nicht zufriedenstellende Struktur der Beschäftigungsmöglichkeiten hervorgehoben. Die Bereitschaft des regulären Beschäftigungsmarktes, Menschen mit geistiger Behinderung zu integrieren, ist äußerst eingeschränkt. Die Möglichkeit, in heilpädagogischen Zentren zu arbeiten, bedeutet in vielen Fällen eine sehr einfache und stupide Arbeit, eine Monotonie, die nur bedingt durch den Spaß und die Freude am gemeinsamen Tun aufgehoben werden kann. Dabei sind vor allem der fehlende Lebensbezug und die fehlende Selbstbestimmung kritisiert worden. Die mangelnde Gleichstellung ist einer der Kernkritikpunkte.

Die Wünsche, Visionen und Leitbilder in diesem Feld waren geprägt von folgenden Ideen: Das Arbeiten wird beschrieben als das Arbeiten von Mensch zu Mensch, Hand in Hand. Das Miteinander und Füreinander sorgt für Menschlichkeit.

In der Verwirklichung und der Konzeption von Projektskizzen wurden der Auftrag und die Forderung nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten und Modellen klar hervorgehoben. Dass dabei finanzielle Möglichkeiten, geeignete Räumlichkeiten und bessere personelle Besetzung nötig wurden, war die eine Seite. Andererseits sollte das Einbringen von kreativem Potenzial von Menschen mit geistiger Behinderung in die

Konzeption Eingang finden. Gerade ältere Menschen haben hier nur schwer Zugang. Daraus folgte:

- ein Beschäftigungsmodell für ältere Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb der Werkstatt;
- ein Biolandbetrieb mit Hofladen, Restaurant, Hotel, Partyservice, Tierpension, Bäckerei und Gärtnerei in der Randlage von Krefeld.

Zukunftswerkstatt 4: Wohnen in Krefeld

In der kritischen Bestandsaufnahme wurden vielerlei Punkte genannt: Zu wenig Räume, überdimensionierte Gruppengrößen, schlechte Zusammenarbeit von Betroffenen mit Eltern und Professionellen, fehlende Mitspracherechte für Betroffene im Abwägungsprozess von Fremd- und Selbstbestimmung, schlechte medizinische Betreuung.

Gerade bei Menschen mit besonders hohem Unterstützungs- und Förderbedarf haben Eltern mehr Schwierigkeiten, Kinder in die Selbstständigkeit zu entlassen, sie loszulassen.

In der Phase der Visionen, Leitbilder und Wünsche wurden Wochenendtagungen und gezielte Arbeit mit Eltern vereinbart:

„Ich weiß, was ich will.“ soll als Grundlage/Motto dienen.

In den Wohngruppen selber sollen sich die Wohngruppenpartner und das betreuende Team gut passend zusammenfinden können.

Wohnanlagen liegen zentral in der Stadt, so dass Mobilität zu jeder Zeit gewährleistet ist und ein Gelingen der Integration fördern.

Auf der Ebene der Verwirklichung und Konstruktion von Projektskizzen wurde Folgendes erarbeitet:

- Das rechtzeitige Einbeziehen der Bewohner in die Planung eines Wohnheims bzw. einer Wohngruppe. Dies geschieht durch regelmäßige Treffen der Interessensgemeinschaft aus Eltern, Menschen mit Behinderungen und Fachleuten;
- die Schaffung eines unabhängigen Gremiums zum Thema selbstbestimmtes Wohnen; das Ziel ist die Schaffung von Wohnorten in Krefeld; dabei werden Mitsprache und Stimmrechte eingeräumt.

Zukunftswerkstatt 5: Leben im Alter

In der kritischen Bestandsaufnahme wurde die fehlende Vorsorge, fehlende Hilfsmittel und häufige Unkenntnis sowohl bei Angehörigen als auch der politischen und zivilen Öffentlichkeit hervorgehoben. Die Verdrängung des Alters von Menschen mit geistiger Behinderung und Assistenzbedarf aus der öffentlichen Wahrnehmung sowie für zunehmend große Probleme bei der Unterbringung, Wohnen im Alter und der adäquaten

Begleitung. Davon sei kein öffentlicher Träger ausgenommen. Es träfe die ganze Breite des öffentlichen Lebens.

Die Vision, der Wunschhorizont und das Leitbild für die Zukunft hießen damit: Gut versorgt in die Rente, Lust am Altwerden, endlich Rente.

Eine bessere Rechtslage, zu Lebzeiten geregelt, Sorge für angemessene Betreuung und Begleitung im Alter. Bei Konflikten seien rechtsstaatliche Instanzen wie zum Beispiel ein Ombudsmann oder ein Heimbeirat vorhanden. Die Einbeziehung des Heimbeirates wäre gängige Praxis. Für notwendige Gespräche zwischen Arzt und Patient über die Gebrechen des Alters wäre genügend Zeit vorhanden. Ein ausgiebiges Freizeit- und sinnstiftendes Beschäftigungsprogramm in selbst gewählter Form helfe, den Übergang vom Beruf ins Alter zu meistern.

In der Verwirklichung und Konstruktion von Projektskizzen wurde folgendes festgehalten:

- Die Krefelder WohnungsAG soll Wohnungen vermieten, neue bauen und an Vereine vermieten, die älteren Menschen ein selbständiges Wohnumfeld erlauben.
- Außenwohngruppen sollen aufgebaut werden, Rentneralltag innerhalb des Verbandes gestaltet werden.
- Paar- und Familienberatung für Menschen mit geistiger Behinderung soll eingerichtet werden (sowohl homo- als auch heterosexuelle Paare, Rechtsberatung hinsichtlich Heirat, Kinder, Verhütung, Abtreibung).
- Es soll eine Integration in bestehende Seniorengruppen/-vereine erfolgen.
- Es sollen Schulungen von professionellen Wohngruppenmitarbeitern hin zu Begleitern für diesen Übergang von Beruf in Rente stattfinden.

Zukunftswerkstatt 6: Lebensqualität – für mich!

In der kritischen Bestandsaufnahme wurden angstvolle Situationen und Begebenheiten präsentiert und beschrieben. Sie betrafen vor allem die direkte kommunikative, situative Ebene im Alltag. Dabei standen Streitigkeiten und Konflikte mit Betreuern oder aber in der Gruppe im Vordergrund.

Folgende faszinierende Ideen spielten eine Rolle, die persönlich emotional verankert im szenischen Spiel dargestellt wurden:

- P. hält eine lautstarke Rede als Bundeskanzler.
- J. sorgt für leere Mülleimer und sammelt Abfall in Dosen.
- A. balanciert auf einem Seil und spielt verschiedene Zirkustiere nach.
- Was behinderte Menschen tun, verdient Applaus aller anderen.
- Aus Spaß wird Geld verschenkt, weil es genauso viel Geld wie Müll gibt.
- Bundeskanzler zu sein ist die schönste Zeit.
- Betreuer und behinderte Menschen arbeiten Hand in Hand.

- Behinderte Menschen finden Mut, über Seile zu gehen und von Stuhl zu Stuhl zu springen.
- Betreuung ist wie Balance über ein Seil, es gibt Applaus.
- Auf der Ebene der Visionen und Wünsche wurden folgende Punkte benannt:
- keine Angst vor dem Zuspätkommen;
- Vertragen mit den Betreuern;
- Vertragen und Freunde sein.
- Vergessen können, umarmen;

Daraus wurden folgende Projektideen entwickelt:

- neue Angebote gegen Langeweile am Wochenende;
- Sport für ALLE;
- Schulung für Betreuer;
- großer, neuer Spielplatz.

Rund zehn Jahre später sind folgende Projektideen bislang umgesetzt worden bzw. sind noch in der Umsetzung:

- Inklusives Café in einem Stadtteil als öffentliche Einrichtung (in Planung);
- Außenwohngruppen mit seniorengerechter Ausstattung in Trägerschaft der Lebenshilfe Krefeld e.V.;
- „Rock am Ring“ als inklusive Musikband tourt seit mehr als zehn Jahren durch Krefeld und NRW;
- Beratungsangebote sind ausgeweitet worden;
- verbandsinterne Verbesserung der Kommunikation und Schulungen.

5.4.17 Q - Empowerment und Politisierung – World Cafe und Perspektivwerkstätten als Qualifizierungsangebote für Langzeitarbeitslose Fokus: Selbstwirksamkeit und Selbstwert

Q1 Konstruktivistische Zielperspektive

Ziel war es, Langzeitarbeitslose mit wenig Perspektive aus der für sie als ausweglos und frustrierend empfundenen Situation (Zwangskontext) einen erlebbaren Frei- und Spielraum für eine auf ihre eigenen Visionen aufbauende Zukunftsplanung zu ermöglichen.

Q2 Methodische Umsetzung, Projektziele im Feld, Rahmen und Teilnehmer:

Im Rahmen von AGH (Arbeitsgelegenheiten, umgangssprachlich als 1-Euro-Job bekannt) gab es in den Jahren 2005 bis 2012 und teilweise auch darüber hinaus ein von der AGW (Arbeitsgemeinschaft der Wohlfahrtsverbände) Krefeld zu verantwortendes Qualifizierungsangebot. Die von der Politik über die Agenturen und später entweder die Arbeitsgemeinschaften oder Jobcenter auszuführenden AGH hatten zum Ziel, für den Teilnehmer der Maßnahme eine stabilisierende Wirkung zu haben, die mittel- und langfristig eine Reintegration in den Arbeitsmarkt zur Folge haben sollte.

Im Rahmen von SGB-II Qualifizierungsmaßnahmen wurden Job Cafés und Perspektivwerkstätten umgesetzt. Dabei wurde methodisch angelehnt an das World Cafe und die Perspektivwerkstätten gearbeitet. Das methodische Vorgehen an die klassische Zukunftswerkstatt angelehnt. Im Sprachgebrauch sind die beiden Methoden für die entsprechende Zielgruppe adaptiert und angepasst worden.

Q3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit:

Im Rahmen der Begleitung und Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen wurden zwei Angebote platziert, die über eine rein berufliche Qualifizierungsperspektive hinausgehende Aspekte berücksichtigt: Probleme eigener Lebensumstände (wie Konflikte mit den Behörden), persönliche Lebensplanung, Austausch und Begegnung untereinander. Gleichzeitig sollte eine Zukunftsperspektive und Mutzuspruch für den eigenen Veränderungswillen und dabei eine fundierte Handlungsplanung in den Blick genommen und ermöglicht werden.

Q4 Kurze Beschreibung:

Die zwei oben genannten Angebote der Job Cafe und Perspektivwerkstätten unter vielen unterschiedlichen Qualifizierungsangeboten waren sehr offen ausgeschrieben:

1. Job Cafe

Das Thema Job war enthalten, das Cafe vermittelte Gemütlichkeit und eine gewisse Zwanglosigkeit. Innerhalb eines Vormittags hatten die Teilnehmer in einem gemütlichen Rahmen die Möglichkeit, sich auszutauschen, bei Keks und Kaffee, mit einem Einstieg ins Thema und genügend Zeit für den Ausklang für weitere vertrauliche Gespräche oder auch Verabredungen. Zu diesen Cafes kamen immer rund sechs bis zehn Personen, die über einen längeren Zeitraum näher zueinander fanden. Die Anmeldung für dieses Angebot erfolgte freiwillig im Rahmen von sozialpädagogischen Beratungssettings. Dies ermöglichte, davon auszugehen, dass eine hohe Eigenmotivation vorhanden war. In der konzeptionellen Ausschreibung wurde das Job Cafe als Hilfe zur Selbsthilfe definiert, die zu bearbeitenden Themen wurden aus einem Themenspeicher generiert, der fortlaufend am Anfang und am Ende eines Job Cafe aktualisiert wurde. „Was brennt Ihnen unter den Nägeln, wenn sie an das Thema Job, ARGE/Jobcenter, 1-Euro-Job denken?“ Um eine Strukturierung vorzunehmen, wurde ein Clustering nach dem Brainstorming vorgenommen und an der Wand für alle sichtbar aufgehängt. Die Gruppe verteilte sich gleichmäßig auf die vorbereiteten Tische, die mit Packpapier und Stiften, Blumen und Kaffee und Plätzchen gedeckt waren. Dann widmete sich die Gruppe nach einem vorgegebenen Rhythmus dem ersten Thema. Einer aus der Gruppe fungierte als Protokollführer, der die sich auf den Tischen befindlichen großen Papierfahnen beschrieb, um den Diskussionsverlauf und die Ergebnisse festzuhalten. Der Zeitraum betrug zwischen 10 und 20 Minuten, bis das Thema von unterschiedlichen Seiten beleuchtet worden war. Anschließend gab es einen Wechsel. Es gab jeweils einen „Coach/Trainer“, der im Uhrzeigersinn an den nächsten Tisch ging und im Sinne der Beteiligten das Thema so beleuchtete, dass die Gesamtgruppe neue Erkenntnisse gewinnen konnte, andere gewinnbringende/konstruktive weitere Aspekte erhielt. Die Aufgabe eines Coaches/Trainers ist es, das Team voranzubringen, zum Ziel zu führen. Diese Phase dauerte noch einmal jeweils 5-10 Minuten und wurde auch protokolliert. Am Ende sollte die Gruppe nochmals die für alle relevanten Ergebnisse kurz benennen. Dies geschah mit Hilfe der Moderation, des Protokollführers und des Coaches. An einem Vormittag wurden nach diesem Schema drei bis vier Themen bearbeitet. Die Rückmeldungen im Sinne des Evaluationsfragebogens (Konstruktivistische Didaktik) gerade hinsichtlich der Selbstwirksamkeit waren durchweg positiv: „Endlich sind wir mit unseren Problemen ernst genommen worden.“ Neue Aspekte und Sichtweisen sind von den Teilnehmern selbst eingebracht worden. Zielführend waren Fragen, die während des Prozesses durch die Moderation oder den Coach gestellt worden sind: Ressourcenerschließende Fragen, Reframing, Wunderfragen, Fragen nach der Ausnahme etc. „Was hilft Ihnen bei...?“ „Wenn ein Wunder geschieht?“ „Wann war das schon mal anders?“ „Was hat Ihnen da geholfen?“, etc..

2) Perspektivwerkstätten.

Das Thema war als Untertitel so ausgeschrieben: „Das Ende der Maßnahme, was nun?“ Zielgruppe waren Maßnahmeteilnehmer, die bereit waren, in einer kleineren Runde die meist beim Sozialpädagogen angestoßenen Themen: Wie soll es nun weitergehen? Frust über das bevorstehende Ende? Perspektivlosigkeit und Mutlosigkeit bei den anstehenden Aufgaben? weiterzuverfolgen. Dazu wurde das klassische Vorgehen einer Zukunftswerkstatt gewählt und Perspektivwerkstatt genannt. Auch wenn mehr Werkstätten ausgeschrieben wurden als am Ende durchgeführt wurden, lässt sich letztendlich feststellen, dass sich die Mehrzahl der Teilnehmer zufrieden mit dem Austausch und der gegenseitigen Stärkung gaben.

Alle Teilnehmer waren bei Trägern der Wohlfahrtspflege in AGH-Maßnahmen arbeiteten dort im Rahmen von dem Gemeinwohl dienenden zusätzlichen Aufgaben und Tätigkeitsfeldern. Dort wurden sie von sozialpädagogischen Kräften begleitet und innerhalb von Beratungsgesprächen über dieses Angebot informiert. Die Perspektivwerkstätten wurden in einem der Zukunftswerkstatt üblichen klassischen Dreischritt durchgeführt: Kritikphase, Phantasiephase und Verwirklichungsphase. In der Kritikphase war folgende Frage leitend:

Wo sehe ich Hindernisse und Probleme? Was ärgert mich, wenn ich an meine derzeitige Situation denke, wenn in absehbarer Zeit die AGH-Maßnahme beendet ist? Wo sind meine Schwächen, wo habe ich Grenzen in letzter Zeit erlebt?

Unter dieser Fragestellung wurde eine kritische Sicht eingenommen:

- Probleme mit dem Jobcenter/der ARGE und/oder der Agentur für Arbeit,
- Schwierigkeiten innerhalb der Familie aufgrund zunehmender finanzieller Problemlagen,
- Abrechnungsprobleme bei ARGE und Ämtern,
- das Gefühl, als Benachteiligter am Ende der Kette zu stehen,
- fehlende Anerkennung und Unterstützung seitens Familie oder Freunden, etc.

Nach der Bündelung und Präzisierung kritischer Sicht wurde durch die positive Wendung die Phantasiephase - Dekonstruktion eingeleitet, in der ein Wunschhorizont (durchaus kreativ und traumhaft) ausgebreitet wurde:

„Was wünsche ich mir für meine Zukunft? Was sind meine Träume und Visionen?“

Dieser Wunschhorizont wurde zum Motor für die Bewältigung der anstehenden Aufgaben, die in der dritten Phase der Verwirklichung selbst gewählt wurden. Dabei wurden vielfältige Aspekte und persönlich relevante Ebenen zum Thema:

- Familie, Freunde und Nachbarn als Unterstützung,
- Auskommen mit dem Einkommen,
- Austausch und Mutzuspruch für einen nächsten Versuch, einer Tätigkeit nachzugehen,
- Jobbörsen, Vermittlungsstrategien, Bewerbungsverfahren
- Praktikumserfahrungen

- Ehrenamtserfahrungen
- Unterstützungsstrukturen und Netzwerke (Beratungsstellen, Tafeln, Tauschbörsen, etc.)

Diese beiden Methoden haben sich vielfach als viabel erwiesen. Gerade für diese Zielgruppe waren sie einfach und nachvollziehbar, gaben genügend Rückzugsraum und „Privatsphäre“ für den Austausch in Kleingruppen, der Anteil an Verschriftlichung war relativ gering, bzw. lag bei der Moderation lag. Die Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit ermöglichte eine Stärkung des Selbstwertgefühls und die Teilnehmer konnten damit aus dem Kontext der Hilfeempfänger und „Drangsalierten“ herausgehoben werden. Letztendlich konnte auch nichts anderes erreicht werden, als aus dieser Situation, in der sie sich befinden, herauszukommen (was in letzter Konsequenz auch das Ziel der Agenturen war).

5.4.18 R - Transformationsprozess einer Gemeinwohlorientierten Beschäftigungsinitiative – Empowerment, Führung vor der leeren Leinwand – Fokus: ganzheitliche Transformation gestalten – ein Organisationsentwicklungsprozess

R 1 Konstruktivistische Zielperspektive

Berufliche und soziale Inklusion – eine Beschäftigungsinitiative auf dem Weg zu neuen Ufern – MIT und nicht für die Menschen unterwegs.

R 2 Projektziele, Methoden, Rahmen und Teilnehmer

Bei dieser Betrachtung ist es wichtig festzustellen, dass alle diese Maßnahmen im folgenden Verständnis durchgeführt wurden: Mit den und nicht für die Menschen zu handeln. Vom ersten Einstieg über die einzelnen Maßnahmen bis heute sind diese Schritte in gemeinsamen Verständigungsprozessen entstanden und umgesetzt worden. Die Aufgabe der Prozessgestaltung und der darin sich befindenden Teilprojektschritte und Entwicklungen wurden durch einen externen Pädagogen begleitet. Dazu sind die Organe aus formal rechtlicher Sicht wie der Vorstand und die Geschäftsführung und die Mitgliederversammlung einbezogen gewesen, als auch die einzelnen, fest angestellten Mitarbeiter, die Maßnahmenteilnehmer, die ehrenamtlichen Kräfte, und die Vereinsmitglieder, die dem Förderverein Anstoß e.V. angehören. Ausgangspunkt war die Tatsache, dass Anstoß als ein sozialer Beschäftigungsbetrieb seinem Vereinsziel nicht gerecht werden konnte. Mit dem Vereinsziel, benachteiligte Gruppen zu beraten, zu qualifizieren, zu beschäftigen und für den ersten Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu machen, stieß Anstoß 2008-2010 zunehmend an seine finanziellen und strukturellen

Grenzen, da die öffentliche Förderung immer weiter heruntergeschraubt wurde und die Situation auf dem Arbeitsmarkt für die Zielgruppe zunehmend schwieriger wurde.

Zum besseren Verständnis sollen an dieser Stelle ein paar inhaltliche und strukturelle Merkmale aufgeführt werden. Anstoß e.V. ist ein als gemeinnützig anerkannter Verein mit dem Satzungsziel: Benachteiligte durch Beratung, Begleitung, Qualifizierung und Beschäftigung für den ersten Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu machen und alternative Beschäftigungs- und Lebensmodelle in den Blick zu nehmen. Anstoß e.V. selbst ist korporatives Mitglied der AWO e.V., Kreisverband Krefeld und Mitglied bei Emmaus Deutschland. Emmaus Deutschland ist ein Dachverband für Lebens-, Wohn- und Arbeitsgemeinschaften. Emmaus setzt sich als Selbsthilfeprojekt für Benachteiligte mit Benachteiligte für eine solidarische Welt ein. Ursprünglich aus Frankreich, ist Emmaus weltweit mit über 300 Gemeinschaften tätig, auf europäischer und internationaler Ebene organisiert und mit Beraterstatus auf UN-Ebene anerkannt. Die Grundidee: „Hilf demjenigen, dem es schlechter geht als dir, dann wird dir selbst geholfen werden.“ Anstoss e.V. wurde 2001 gegründet. Der Stamm der fest angestellten Mitarbeiter wuchs von einem auf vier Mitarbeiter (alle haben in Form von Maßnahmen oder ehrenamtlichem Engagement bei Anstoß angefangen), die sich in den Bereichen Garten- und Landschaftsbau, Fahrradwerkstatt und alternative Fortbewegung, Hilfen aller Art aufgliedert. Anstoß nahm seitdem an den unterschiedlichsten Beschäftigungsprogrammen (ABM, ASS, AGH) teil, arbeitete aber von Anfang an mit Praktikanten, Haftentlassenen, zu gemeinnütziger Arbeit Verurteilten und darüber mit einer großen Bandbreite der Jugendhilfe, Berufshilfe, Stadt, Schulen und der AGW zusammen. Rund 200 Maßnahmen wurden bis 2016 durchgeführt. Rund 35% der Maßnahmeteilnehmer konnten seitdem "stabilisiert" werden. Das bedeutet, dass die Menschen entweder eine Beschäftigung im ersten, zweiten oder dritten Arbeitsmarkt gefunden bzw. persönliche Perspektiven jenseits der normalen Beschäftigung gefunden haben. Dies betrifft vor allem ältere, gesundheitlich eingeschränkte Menschen oder aber Menschen mit vielfältigen Problemlagen. Die persönlichen Perspektiven zur Erreichung zufriedenstellender Stabilität und Lebensqualität reichen von Teilzeittätigkeiten, Teilnahme an Freiwilligendiensten, ehrenamtlicher Tätigkeit bis hin zur Aufnahme von Tätigkeiten mit Verantwortung in familiären oder nachbarschaftlichen Kontexten, Aufnahme von therapeutischen oder medizinischen Hilfestellen oder anderen Selbsthilfestrukturen.

Die Grenzerfahrungen von Anstoss als Verein in finanzieller und struktureller Hinsicht wurden intern mit Hilfe einer externen Begleitung zum Thema gemacht. Die Rolle der Begleitung variierte je nach Situation und Auftrag. Der hier skizzierte grobe Überblick ist demnach nur aus der heutigen Zeit als Rekonstruktion ersichtlich. Die einzelnen Schritte selbst wurden diskursiv in den Organen und mit den Mitarbeitern zusammen erarbeitet.

Die Schritte und Wege im Überblick waren:

Zeitraum	Thema/Schritt	Phase
2001	Vereinsgründung	
2006-2009	Zunehmend schwierigere finanzielle Situation	
2009-2012	Interviews und 4 Augen-Gespräche	1
2012	Zukunftswerkstatt	2
2013	Klausurcheck	3
2014	Klausurtagung – Perspektiven 2014/2015	4
2014	Business Model Canvas – Betriebswirtschaftliche Strategieentwicklung	5
2015	ZMG – Zielorientierte Mitarbeitergespräche	6
2016	Anstoss – Wir bewegen Anstoss – Anstoss bewegt! neue Inhalte für ein belebtes Vereinsleben	7

R3 Besonderer Fokus konstruktivistischer Werkstattarbeit und

R4 Kurze Beschreibung

Dieses Beispiel zeigt eine umfassende Transformation auf allen Ebenen. Dabei wurde konsequenterweise eine inklusiv-partizipative Verfahrensweise angewendet. Dies geschah nicht von Anfang an auf allen Ebenen gleichzeitig, sondern wurde nach und nach auf die relevanten Ebenen übertragen und eingeführt.

zu 1. Interviews, Team und Kommunikation, BWL

a) Interviews und Gespräche

Am Anfang des Gesamtprozesses (im Phasenverlauf der Konstruktivistischen Werkstattarbeit als Phase des Erstkontaktes und der Orientierungsphase beschrieben) standen viele Vier Augen-Gespräche mit allen Beteiligten an. In diesen Gesprächen wurden gemeinsame Zukunftsperspektiven, Inhalte und Wünsche ausgelotet.⁵²² Dabei spielten Strukturen, Rollen und Haltungen, Inhalte und die Wünsche zentrale Rollen. Wie sehe ich mich selbst innerhalb des Betriebes oder der Initiative? Wo sehe ich mich in ein paar Jahren? Was sind die Themen, die mich antreiben? Wie ist mein Wunsch nach Zusammenarbeit und Zugehörigkeit? Diese Gespräche waren die Grundlage für alle weitergehenden Entwicklungen.

⁵²² Diese Gespräche entsprachen der Vorgehensweise der Vieraugengespräche des Community Organizer und des Stakeholder Interviews bzw. DialogueInterviews im Prozess nach Scharmer. In der Konstruktivistischen Werkstattarbeit finden sie ihren Platz v.a. im Erstkontakt bzw. in der Orientierungsphase oder aber in der Phase des Experiencing/Entlassung ins Reale.

b) Vorstand und Geschäftsführung

Als eine der ersten Maßnahmen wurde mit Vorstand und Geschäftsführung eine Rollenklärung mit einhergehenden Verantwortungsbereichen durchgeführt. Die zugeschriebenen Befugnisse, Anforderungen und Aufteilungen wurden in mehreren Schritten durchgeführt. Dies schuf Transparenz in den Entscheidungswegen und in der Verteilung der Macht. Die Entscheidungswege selber wurden thematisiert. Dies führte zu einer erstmaligen Entlastung der Geschäftsführung durch die Übernahme von Aufgaben durch den Vorstand, machte aber auch für die Geschäftsführung die möglichen Entscheidungsspielräume klarer, in der sie sich bewegte, legitimiert durch den Vorstand und auch die Mitgliederversammlung.

c) Implementierung von Teamstrukturen und Teambesprechungen

Die Implementierung von Teamstrukturen und Teambesprechungen unter Federführung der Geschäftsführung schaffte eine bessere Informationslage für die Mitarbeiter und einen besseren Austausch der einzelnen Abteilungen untereinander. Die bis dato vorhandenen Strukturen waren zumeist nur dürtig und Teambesprechungen waren zumeist anlassbezogen. Die Struktur verhalf zu einer höheren Kommunikationsdichte und Verarbeitung. Sie ermöglichte breitere Verständnisse für anstehende Prozesse und Aufgaben, die es zu teilen und abzusprechen gab.

d) Betriebswirtschaftliche Evaluation

In dieser Phase wurden die ersten betriebswirtschaftlichen Evaluationen durchgeführt. Neben der steuerrechtlichen Bilanzierung war eine aus betriebswirtschaftlicher Sicht notwendige Evaluation nicht durchgeführt worden. Auf Vorstands- und Geschäftsführungsebene wurden die berechneten Mindeststundensätze, die den Kunden in Rechnung zu setzen waren, ins Auge gefasst und sukzessive angehoben. Dieser Prozess ging über zwei Jahre und unterliegt bis heute einer Neuberechnung. Vor allem die Preisgestaltung in Hand der Geschäftsführung wurde im Einzelcoaching nach und nach auch über die persönliche Haltung thematisiert.

Zu 2. Zukunftswerkstatt November 2012

Zukunftswerkstatt - Impulsveranstaltung zur Perspektiventwicklung mit allen Beteiligten

In dieser Zukunftswerkstatt wurde eine Gesamtfeldanalyse durchgeführt.

Als Schwachpunkte wurden herausgearbeitet: Differenzbetrag zwischen Angebot und betriebswirtschaftlicher Nachkalkulation der Aufträge, Einnahmen-/Ausgaben-Belege nicht vollständig, organisatorische Abläufe mangelhaft, fehlendes Geld für notwendige Investitionen, mangelhafte Kommunikation, fehlende Zeit für gemeinnützige Projekte, wackelige Perspektive für den Fahrradladen, fehlende Spenden bzw. keine Rücklagenbildung für Anschaffungen.

In der Leitbildentwicklung bzw. Dekonstruktionsphase wurde folgendes entwickelt: Fusionieren der Werkzeuge für unser Arbeitserleichterung, Verlässlichkeit vorhanden - mehr Aufträge gleich mehr Einnahmen, vorhandene Dankeskultur, gute Teamatmosphäre,

Vorsorge für Mitarbeiter: Überstundenkontrolle, Arbeitskleidung, Arbeitsplatzgestaltung, Anschaffungen.

Diese Leuchttürme wurden in konkrete handlungsleitende Projektumrisse mit klaren Verantwortungsbereichen übersetzt und umgesetzt: Erfolgreiche Durchführung im Fahrradladen, Prozess der Nachkalkulation, langfristige Perspektiven und Pläne - Kontinuität für Mitarbeiter und Arbeitsprozesse.

Aus dieser Zukunftswerkstatt heraus bildeten sich verschiedene Arbeitsgruppen. Sie handelten selbstständig die sich selbst vorgenommenen Ziele im Laufe der Zeit ab. Der Informationsfluss zur Geschäftsführung und zum Vorstand war entweder durch Personen gegeben oder aber durch Rückmeldungen abgefragt worden. Die entwickelten Ziele wurden über ein Protokoll dokumentiert. Der transparente Umgang mit Informationen und die Veröffentlichung aller Informationen gewährleisteten die Verbindlichkeit und auch Wertschätzung der Arbeitsergebnisse gegenüber allen Beteiligten.

Die Begleitung der Arbeitsgruppen wurde informell gehalten. Der Informationsaustausch über die Entwicklung wurde entweder über Personen aus dem Vorstand innerhalb der Arbeitsgruppen oder aber durch Abfragen und gegenseitige Information gewährleistet.

Zu 3. Klausurcheck April 2013

Der Klausurcheck-Tag hatte zum Ziel: a) Aus den einzelnen Arbeitsgruppen die Ergebnisse zusammenzutragen, b) Wertschätzung der geleisteten Arbeit gegenüber zu bringen, c) einen Informationsaustausch zu gewährleisten über den Stand aller Projekte, d) an den entsprechenden Stellen weiterzuarbeiten bzw. neue Vereinbarungen zu treffen.

Dabei wurden die Arbeitsgruppen zum Großteil belassen. Sie haben sich neue Ziele gesteckt. Anstoß in aller Munde (Profilbildung), personelle Unterstützung im Fahrradladen – Einkäufe, Controlling, Umsatzsteigerung - Nachkalkulation verbessern, Anschaffungen, Werkzeuge und Arbeitskleidung, Baustellenplanung und Abwicklung optimieren.

Seitens des Vorstandes musste gegenüber Allen klargemacht werden, dass schon viel erreicht wurde, aber dass das Ziel des ausgeglichenen Haushaltes noch nicht erreicht wurde.

Zu 4. Klausurtagung – Zukunftswerkstatt II im Januar 2014

Während bei der ersten Zukunftswerkstatt und dem Klausurcheck sich der Vorstand als Teil der Gesamtheit integrierte, wurde bei der Zukunftswerkstatt II eine Rollenänderung vorgenommen. Neben der inhaltlichen Mitarbeit bekam der Vorstand mehr und mehr die Aufgabe der Steuerungsgruppe, die Ergebnisse ab sofort zusammenzufassen und der Gesamtheit der Mitarbeiter zu spiegeln. In der Vorbereitung wurden die Haushaltszahlen erarbeitet.

Mit den neuen Haushaltszahlen und dem schon Erreichten, (die Defizite konnten halbiert werden) wurden auch hier die Ergebnisse aus 2013 gemeinschaftlich zusammengetragen und anschließend überarbeitet.

Zu Beginn wurde für alle der rote Faden noch einmal aufgenommen, um den Prozess vor Augen zu führen. Die Ergebnisse aus dem Klausurcheck wurden aufgegriffen. Die Verantwortung jedes Einzelnen für das Ganze wurde hervorgehoben. Folgende Blickwinkel konnten eingenommen werden: a) Effizient arbeiten im Galabau, b) Profilbildung - ökologische Ausrichtung über Naturgarten, Mallewupp und die Pflanzentauschbörse, c) Fahrradladen, Fahrradwerkstatt und Reparaturcafés, d) Ausbildung - Praktikanten - Studenten, e) Presse, Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising.

Dies waren die Blickwinkel, die sich innerhalb des letzten Jahres herauskristallisiert haben: Die Profilbildung und inhaltlichen Bearbeitungen von Anstoß e.V. haben zur nachhaltigen Entwicklung beigetragen. Die inhaltlichen Angebote ermöglichten niedrigschwellige Bildungsangebote, Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, gewünschte inhaltliche Auseinandersetzung bei Mitarbeitern und Identifikation, Erhöhung der Selbstwirksamkeit einzelner Mitarbeiter und das Gefühl, beteiligt und wichtig zu sein im Gesamten.

Aus diesem Kontext heraus und unter kritischer Beleuchtung der vorhandenen Arbeitsgruppen, wurden folgende neue Ziele erarbeitet: a) Bessere Kontakte zu Firmen für Sponsoring und Mitarbeitervermittlung b) Ausbildungsinitiative starten, c) Mallewuppgelände (kooperierender Jugendhilfeträger in der Umweltbildung) besser nutzen, d) Abläufe im Fahrradladen optimieren, e) Reparaturcafés initiieren, f) Baustellenkalkulation weiterhin effizienter werden lassen.

Mit dieser Veranstaltung konnte ein großer qualitativer Sprung in demokratisch-solidarischer Verständigung für die Beschäftigungsinitiative erreicht werden.

Zu 5. Business Model Canvas

Überprüfung und Ausrichtung des Businessmodells und der betriebswirtschaftlichen Aufstellung mittels des Business Model Canvas.

Das Business Model Canvas zeigte zwei Schwachpunkte auf. Der eine war die schon bekannte und zu bearbeitende Prozessoptimierung bei Auftragsannahme, Angebotsabgabe, Durchführung und Nachkalkulation. In diesem Feld blieb es mit der Preisgestaltung und der Effizienz sehr schwierig. Der zweite Aspekt war das Erkennen einer Produktnische, die es betriebswirtschaftlich umzusetzen galt. Die neu errichteten gemeinnützigen Tätigkeitsfelder der Pflanzentauschbörse und der Reparaturcafés und das damit einhergehende äußere Profil mussten neben der betriebswirtschaftlichen Bilanz stabilisiert werden. Dabei waren die Zielgruppen der sozial engagierten Mittelschicht, ältere Menschen mit Handicaps und junge Familien in den Fokus geraten, da sie mit den Zielen des Vereins kongruent sind. Dadurch, dass die Mitarbeiter selber in diesem Feld sich als Beteiligte sahen und der Gesamtverein an einem Strang zog, ergaben sich große Dynamiken, die es zu erhalten galt. Die strukturellen Grenzen bei der betriebswirtschaftlichen Führung durch die fest angestellten Mitarbeiter, die die doppelte Funktion übernahmen, waren dabei zu beachten: a) Durchführung privater Garten- und Landschaftsbauaufträge und b) Anleitung und Begleitung der Zielgruppe. Dies machte es umso dringender, dass die Auftragsabwicklung inklusive Angebotsabgabe und nach

Kalkulation gut funktioniert. Aus diesem Grund wurden bestimmte Teamsitzungen als Coachingeinheiten durchgeführt (ab Ende 2014).

Zu 6. Zielorientierte Mitarbeitergespräche (ZMG) mit allen Beteiligten 2014-2015

Wiederaufnahme von Vier Augen-Gesprächen und zielorientierten Mitarbeitergesprächen

Die zielorientierten Mitarbeitergespräche als institutionalisierte dialogische Auseinandersetzung zum Wohl der Mitarbeiter und der Beschäftigungsinitiative, setzte neue Impulse und Möglichkeiten frei. Diese intensiven Gespräche zwischen 60 Minuten und 90 Minuten wurden nun durch den Vorstand, die Geschäftsführung und den Pädagogen geführt. Dabei wurden die Gespräche der konstruktivistischen Werkstattarbeit gemäß durchgeführt. Die Effekte waren vielfältig. Darunter sind zu nennen, dass Kompetenzen von Mitarbeitern abgerufen werden konnten, die bis dato noch keinen Einfluss fanden. Ideen und Visionen Einzelner entwickelten sich gemeinsam im Gespräch und konnten direkt oder aber auf einen späteren Zeitpunkt in die Arbeit einfließen. Als Beispiele seien Prozesse der Neuordnung im Bereich Sicherheit, Neuordnung von Kalkulationsabläufen, Übernahme weiterer Aufgaben, Wechsel von Aufgaben zu anderen Mitarbeitern, Problembezeichnungen in alltäglichen Abläufen genannt, Anstöße zu der Frage der Raumnutzung allgemein, Einführung neuer EDV in bestimmten Bereichen, Strukturvorschläge, etc.. Die persönlichen Wünsche hinsichtlich der Zukunft bei und mit der Beschäftigungsinitiative konnten geäußert werden. Sie reichten je nach persönlicher Ausgangslage von: Ich möchte bis zur Rente weitermachen, bis zur Erweiterung des Verantwortungsbereiches und Höhergruppierungen mit Übernahme von erweiterter Anleitungsfunktion. Die Identifikation mit den Vereinszielen war durchgängig hoch. Dies war sicherlich der Gesamtarbeitsweise und der demokratischen Aufstellung des Vereins zuzusprechen. Die Bereitschaft, sich für und mit dem Verein zu engagieren, war sehr hoch, was sich auch in einer hohen Zufriedenheit trotz hoher Belastung ausdrückte.

zu 7. Anstoß – Wir bewegen Anstoß – Anstoß bewegt! Neue Inhalte für ein belebtes Vereinsleben

Eine weitere Zukunftswerkstatt unter diesem Titel wurde durchgeführt, um Inhalte zu stärken und neue Inhalte zu generieren: a) Die seit 1,5 Jahren bestehende Ausbildungsinitiative erweitern und langfristig absichern. b) Die Pflanzentauschbörse weiterhin als sozialen Treffpunkt etablieren. c) Den Ausbau des bestehenden Fahrradreparaturcafés, Reparaturcafés für geflüchtete Menschen im Stadtteil voranzutreiben. d) Stärkere Vernetzung mit Emmaus e.V. und das Engagement im Stadtteilgarten Krefeld-Süd im Bereich Urban Gardening und Beteiligung von Bewohnern des Stadtteiles, Geflüchteten, Interessierten...

Die im Laufe des Prozesses angestoßenen Veränderungen in den Rollen und Verantwortungsbeschreibungen wurde jetzt aktueller denn je. Um langfristig Anstoß nachhaltig aufzustellen, wurde eine Näherung an das viable system model gesucht.

Im Sprachgebrauch eines viable system models sind die folgenden Systeme wiederzufinden:

System 1: Operieren – Zweck erfüllen:

Galabau, Fahrradwerkstatt, Fahrradladen, Pflanzentauschbörse, Büro/Marketing

System 2 Koordinieren – Stabilisieren:

Galabauteam, Fahrradteam, Büroteam

System 3 Optimieren – Evaluieren:

Supervision/Teambegleitungen, Klausurtagung

System 4 Beobachten, aufklären, entwickeln:

Vorstand, externe Impulse

System 5 Ausbalancieren und strategische Entscheidung treffen:

Vorstand mit Beratung

Die Rolle des Pädagogen und seine Haltungen veränderten sich im Laufe des über 8 Jahre andauernden Gesamtprozesses. Die Übernahme von Aufgaben und Verantwortungsbereichen wurde seitens des Pädagogen mit dem Vorstand und der Geschäftsführung jeweils abgestimmt. Bei der Unmöglichkeit der durchzuführenden Aufgaben wurde dies transparent rückgekoppelt. Die sich entwickelnden Visionen und kleinen Arbeitsschritte wurden auf Grundlage „mit und nicht für die Menschen“ durchgeführt. Sowohl in der Arbeit mit dem Vorstand, der Geschäftsführung, den festen Mitarbeitern, den ehrenamtlichen freiwilligen Mitarbeitern und den Maßnahmenteilnehmern wurden die Grundprinzipien angewandt. Zukunftsfähigkeit in solidarisch demokratischer Verständigung, für sich und andere, Verantwortung zu übernehmen und zu handeln. Das im ehrlichen Miteinander und Gegenüber.

6 Der Methodenkoffer der Konstruktivistischen Werkstatt

Methoden selbst sind vielschichtige Werkzeuge. Wie Reich es beschrieben hat, sollten sie systemisch, pragmatisch und konstruktiv sein. Sie sind Werkzeug, gleichzeitig aber auch auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen wirksam. Nicht zuletzt sind sie auf der Metaebene Bestandteil der Kommunikation in der Verständigungsgemeinschaft zwischen Moderation/Pädagoge, den Lernenden und der Struktur. Für den Moderator ist dieser Methodenkoffer ein Möglichkeitsraum, um prozessfähig zu sein. Dabei sind Fragen eines der wichtigsten Methoden, die es zu nutzen gilt. Nicht nur wegen der Neugier auf die Antworten, sondern auch um die Beantwortung in die Hände aller zu legen.

Der Methodenkoffer gliedert sich in:

- Leitfragen für unterschiedliche Themenbereiche
- Gestaltung von Ort, Materialien und Setting
- Methodenrepertoire auf einer situativen (und elementaren) Planungsebene

6.1 Leitfragen für die praktische Durchführung

Fragen sind eines der wichtigsten Werkzeuge bzw. eine der wichtigsten Methoden der konstruktivistischen Werkstattarbeit. Die Leitfragen für die praktische Durchführung beschäftigen sich mit allen relevanten Kategorien und Themen, die für eine nachhaltige Prozesssteuerung im Sinne der konstruktivistischen Werkstattarbeit notwendig sind. Sie bauen auf den didaktischen Leitzielen der „konstruktivistischen Zielperspektiven“ auf und sind zu beschreiben als:

- inklusiv
- partizipativ

Im Spannungsverhältnis von Dialog & Dynamik stehen folgende Ziele:

- konstruktiv
- demokratisch
- solidarisch

Sie orientieren sich an einer:

- Erfahrungs- und Handlungsebene.

Diese leitenden konstruktivistischen Zielperspektiven werden eingenommen, wenn die in diesem Kapitel entworfenen Leitfragen zu folgenden Bereichen gestellt werden:

1. Fragen zum Thema, zu der Gruppe, der Person, der Struktur und für das Lernen selbst, Fragen zu den Themen der Methodik/Didaktik und der Moderation als Person und dessen Rolle;

2. Fragen zur Transformations-, Prozess-, Konstruktionskompetenz und zu „Dialog und Dynamik“;
3. Fragen aus dem Perspektivenkoffer als strategisches Instrumentarium für die Hilfestellung bei der Arbeit vor Ort.

6.1.1 Leitfragen zu Thema, Gruppe, Person, Struktur und für das Lernen selbst, zu Themen der Methodik/Didaktik und Moderation

An dieser Stelle sollen operationalisierbare Leitfragen zur Überprüfung folgender Kategorien und Themenbereiche aufgestellt werden:

Thema: Komplexitätserhöhung, eigenes Wissen einbringen, Themenbereicherung, Entscheidungsfindung oder Erkenntnissprung hinsichtlich der Fragestellung, Selbstwirksamkeit

Findet hinsichtlich des Themas eine Komplexitätserhöhung statt?

Wird das Thema durch die Bearbeitung in genügend differenzierter Form erweitert und komplexer?

Findet durch die Vielschichtigkeit und das Einbringen des individuellen Wissens eine Themenbereicherung statt?

Wird das Thema operationalisierbar und handlungsfähig bearbeitet? Wo und wie ist die praktische Relevanz erkennbar?

Wird zum Thema trotz Komplexitätssteigerung eine Entscheidungsgrundlage für weitergehende Beschäftigung oder Handlung ermöglicht?

Gibt es einen Erkenntnissprung sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe?

Gibt es hinsichtlich der Ausgangsfragestellung genügend Freiräume, die für den Einzelnen oder die Gruppe als solche erkennbar sind?

Ist bezüglich des Themas der Aspekt der Selbstwirksamkeit und ihrer Erfahrung für das Individuum bzw. die Gruppe möglich?

Gruppe: Wertschätzung/Respekt, Zufriedenheit über Gruppenentwicklung, Thematisierung von Störungen/Konflikten, Kommunikationskultur, Beteiligung aller, Inklusion

Ist das soziale Miteinander von Wertschätzung und Respekt geprägt?

Wird die Wertschätzung nicht nur auf einer inhaltlichen, sondern auch auf der Beziehungsebene gelebt?

Wie groß ist der Zufriedenheitsgrad auf der Beziehungsebene?

Wie aufgehoben fühlt sich das Individuum in dieser Gruppe, wie wird der Status der Gruppenentwicklung von den einzelnen Mitgliedern bewertet?

Erlaubt das Gruppenklima eine ausgiebige Thematisierung von Störungen und Konflikten? Welche Störungen und Konflikte sind thematisiert worden?

Welche Ebenen bei Störungen und Konflikten werden nicht thematisiert?

Was für eine Kommunikationskultur wird in der Gruppe gelebt?

Wie werden Entscheidungen herbeigeführt? Wie partizipativ und bis zu welchem Punkt wird eine breite Beteiligung gelebt? Wer entscheidet dies? Wann und wo werden Entscheidungen hinterfragbar und neu diskutiert?

Welche Haltung hat die Gruppe zu anderen Gruppen? Wie offen und inklusiv geht die Gruppe im vorhandenen System mit anderen Gruppen um?

Hat die Gruppe ein eigenes Bild von Inklusion? Wie ist dies entstanden? Sind alle, auch Neue, daran beteiligt?

Einzelne Person: Angenommen sein, persönlicher Erkenntnisgewinn, Beteiligungsmöglichkeit, Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Bezug zum Thema

Für die einzelne Person gelten die gleichen Ausführungen wie für die Gruppe. Darüber hinaus sind aber weitergehende Merkmale relevant.

Fühlt sich die einzelne Person in ihrem Kontext angenommen? Woran macht sie es fest? Was lässt sie dies so erleben?

Hat der Einzelne einen persönlichen Erkenntnisgewinn? Geht dieser Einzelne bereichert heraus? Gibt es für den Einzelnen das Problem der Selbstüberschätzung? Gab es einen konstruktiven Austausch über das Selbst- und Fremdbild?

Hat der Einzelne einen Bezug zum Thema? Hat der Einzelne keinen derzeit relevanten Bezug zum Thema? Hat der Einzelne keinen persönlichen Bezug zum Thema?

Stehen Beteiligungsmöglichkeit, Entscheidungsbefugnis und erfahrbare Selbstwirksamkeit in einem kongruenten Verhältnis?

Ist der Umgang mit dem Thema innerhalb der Gruppe und für den Einzelnen selbst von Achtsamkeit geprägt?

Hat der Einzelne genug Raum für sich und sein Thema erhalten? Gab es genügend Austausch und Bereicherung auf inhaltlicher Ebene? Gab es eine Thematisierung von Störungen und Konflikten, um inhaltlich und auf der Beziehungsebene zufrieden und arbeitsfähig zu bleiben oder zu werden?

Ist der Einzelne Akteur seiner selbst und seiner Welt? Hat der Einzelne die Welt für sich neu konstruiert und neue Aspekte integriert?

Struktur: Organisationsverständnis und -aufbau, Führungsverständnisse und Haltungen, Kommunikationskultur, Achtsamkeit, partizipative Prozesse und Herangehensweisen, Öffnung und Inklusion, Gestaltungsfreiräume, Selbstbild

Für die Struktur gelten die gleichen Ausführungen wie die oben gemachten Ausführungen für die Gruppe. Darüber hinaus sind aber weitergehende Strukturmerkmale relevant.

Was ist das eigene Organisationsverständnis? Wie ist die Organisation aufgebaut? Gibt es ein Organigramm? Wie ist dies beschrieben? Wer war daran beteiligt? Wann wurde das letzte Mal darüber gesprochen und entschieden?

Versteht sich die Organisation als lernende Organisation? Wie bildet sich das ab? Werden alle fünf Funktionssysteme des „viable system models“ im Organisationsverständnis abgebildet?⁵²³

Was für ein Führungsverständnis wird in dieser Organisation gelebt, gefordert? Welche Haltungen gehen damit einher? Sind dieses Führungsverständnis und die dazugehörigen Haltungen kongruent? Wie ist das Selbst- und Fremdbild zu diesem Thema in dieser Organisationsstruktur?

Welche Rolle spielt Achtsamkeit in dieser Organisation? Gibt es Instrumente, die die Achtsamkeit innerhalb der Organisation erhöhen? Inwieweit spielt Achtsamkeit innerhalb des Leitbildes und des Führungsverständnisses eine Rolle?

Welchen Grad der institutionalisierten Verständigungsräume erreicht diese Organisation? Wie viel Wert wird auf Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit innerhalb dieser Organisation gelegt? Welche partizipativen Prozesse und Herangehensweisen sind implementiert? Gibt es eine verlässliche und nachhaltige Zielvereinbarungskultur?

Gibt es ein Leitbild? Wer war daran beteiligt und wann wurde dieses erstellt? Wann war es das letzte Mal im regulären Ablauf Thema? Was für ein Inklusionsverständnis herrscht in dieser Organisation vor? Wie offen oder geschlossen arbeitet diese Organisation,

⁵²³ Diese sind: 1. operieren – Zweck erfüllen; 2. koordinieren – stabilisieren; 3. optimieren – evaluieren; 4. beobachten, aufklären, entwickeln; 5. ausbalancieren und strategische Entscheidung treffen. Vgl. dazu Reich (2012) und seine Ausführungen zum viable system model und Malik (2000). Hier in dieser Arbeit wird in Kapitel 2.3 und 3.6 und in entsprechenden Praxishinweisen darauf verwiesen.

eingebettet in ihrem spezifischen Umfeld? Welche Gestaltungsfreiräume ergeben sich daraus?

Welche Gestaltungsfreiräume werden durch institutionalisierte Verständigungsräume nach innen erlebbar und erfahrbar für alle? Gibt es eine verlässliche Zielverständigungskultur?

Wann und wie ist das Selbst- und Fremdbild zu diesen Themen innerhalb der Organisation abgeglichen worden? Mit welchen Methoden ist dies geschehen?

Methodik-Didaktik: klarer Ablauf/transparenter Prozess, klare Arbeitsaufträge, passende/viable Methoden, genügend Austausch und Begegnung, Thema bearbeitbar, Mitgestaltungsspielraum beim Ablauf

Passen das Thema, die Gruppe und die Organisation mit der methodischen Umsetzung der inhaltlichen Zielsetzung zusammen? Ist die Methode viabel, wenn sie mit den vereinbarten Zielen übereinandergelegt wird?

Ist der Ablauf klar? Ist allen Beteiligten der Prozess transparent gemacht worden?

Sind die Arbeitsaufträge innerhalb der einzelnen Arbeitsschritte klar formuliert, eingebettet und mit entsprechender Ziel und Ressourcenvorgabe wie Zeit, Material und Präsentationsform kommuniziert worden?

Ist der Inhalt genügend gewürdigt und bearbeitbar? Ist die Beziehungsebene als Grundlage für einen nachhaltigen Prozess stimmig und kongruent gestaltet?

Sind die Wege der Themen- und Zielfindung unter Beteiligung aller notwendigen Partner beschritten worden? Sind die Entscheidungswege transparent?

Sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten beim Ablauf und dem Thema Methodik/Didaktik transparent genug eingeräumt und dementsprechend kommuniziert worden?

Entsprechen die Vorgaben seitens Auftraggeber und Teilnehmern dem methodisch-didaktischen Potenzial?

Moderation/Lehre: Zufriedenheit, Kompetenz (fachlich, sozial), Rolle, Verantwortlichkeiten, Aufgaben, Grenzen

Ist die fachliche und soziale Kompetenz des Pädagogen für den anstehenden Prozess ausreichend? Auf welche Erfahrungen kann der Pädagoge zurückgreifen? Ist dies allen gegenüber in entsprechender Form kommuniziert?

Die Intervention hängt maßgeblich von der Verfasstheit des Intervenierenden ab. Ist der Pädagoge in der Verfassung, diesen Prozess nachhaltig zu begleiten?

Stimmen die Rahmenbedingungen und Ressourcen mit den Erwartungen seitens der Moderation/des Pädagogen überein?

Sind die Aufgaben, Verantwortungsbereiche und Rollen gegenüber allen Beteiligten genügend kommuniziert, abgeglichen und dementsprechend eingefordert?

Ist seitens des Pädagogen auf die immer bestehenden Grenzen ausreichend hingewiesen worden, unter denen er den Prozess nicht weiter begleiten wird? Ist dies an dieser Stelle nötig oder aber im Vorfeld zu überlegen, wann es zu diesem Fall kommt?

6.1.2 Leitfragen zu Transformations-, Prozess-, Konstruktionskompetenz: Das Entfachen von „Dialog und Dynamik“

Prozesskompetenz

Prozesskompetenz ist die Fähigkeit, mit Hilfe des Perspektivenkoffers „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“, im Rahmen des Ablaufs der Konstruktivistischen Werkstattarbeit „Dialog und Dynamik“ hinsichtlich Struktur, Teilnehmer und Inhalt zu begleiten. Dazu verhelfen die in diesem Kapitel vorgestellten Blickwinkel auf Prozesse. Dabei ist grundsätzlich die Einordnung in den Kontext entscheidend. Die Ausrichtung des Prozesses kann unterschiedlich gelagert sein.

Prozesskompetenz bedeutet, Entwicklungen und Veränderungsprozesse adäquat begleiten zu können. Der Prozess von der Idee über die Beteiligung bis hin zur Umsetzung und Evaluation muss durch entsprechende soziale und fachliche Kompetenz der Beteiligten gewährleistet und unterstützt werden.

Leitfrage:

Hier ist zu fragen, ob die Organisation, die Gruppe, die Akteure dementsprechend in der Lage ist/sind, dies zu gewährleisten. Die Überprüfung und Selbstevaluation bzw. Reflexion dieser Kompetenz für eine Organisation oder Gruppe ist notwendig, um nachhaltig arbeiten zu können.

Transformationskompetenz

Dialog und Dynamik zu entfachen, zu unterstützen und miteinander in Handlung münden zu lassen beschreibt die Transformationskompetenz. Die immanente Veränderungsnotwendigkeit und die zu erzeugende Veränderungsbereitschaft sind im Bildungs- und Lernkontext zu thematisieren und als Kompetenz auszubilden. Dazu bedarf es der situationsspezifischen Ausgestaltung von Rahmenbedingungen wie z.B.

entsprechender Kommunikationskulturen, Ziel- und Leitbildern, Verständigungsräume und Entscheidungswege, um diese inhaltliche und strukturelle Transformation und Wandlung beschreiten zu können.

Leitfrage:

Hier ist also zu fragen, ob die Organisation, die Gruppe, die Akteure dementsprechend in der Lage ist/sind, dies zu gewährleisten. Die Überprüfung und Selbstevaluation bzw. Reflexion dieser Kompetenz für eine Organisation oder Gruppe ist notwendig, um nachhaltig arbeiten zu können.

Impuls/Konstruktionskompetenz

Die Impuls- und Konstruktionskompetenz beinhaltet, dass die Organisation, die Gruppe und der Einzelne in einem vorgeschriebenen und transparenten Prozess die Möglichkeit haben, sich als Personen mit ihren Werten, Inhalten und Wünschen konstruktiv als Akteure einzubringen.

Leitfrage:

Hier ist also zu fragen, ob alle notwendigen Beteiligten die Möglichkeit haben/hatten, sich und ihre Ansichten und Inhalte in den vorhandenen Prozess einzubringen? Hat die Gruppe oder die Organisation entsprechende Verständigungsräume für die sinnhafte Gestaltung des Prozesses geschaffen? Sind diese Beteiligungsmöglichkeiten nachhaltig in die größeren, übergeordneten Prozesse eingebunden?

6.1.3 Leitfragen aus dem Perspektivenkoffer als strategisches Instrumentarium im Prozessverlauf

Der Ablauf in Form eines Erstkontaktes, einer Orientierungsphase, eines Kernphasenkomplexes mit rekonstruktiven, dekonstruktiven und konstruktiven Anteilen und zum Schluss einer Entlassung ins Reale/Realität – das experiencing – aufgebaut. Der Perspektivenkoffer als strategisches Instrumentarium ermöglicht es, eine Prozess- und Transformationskompetenz zu erwerben, wenn folgende Fragen innerhalb des zeitlichen Ablauf beachtet werden:

1. Die konstruktivistische Werkstatt, ein Phasenmodell – „Ablauf klar?“
2. Karussell des Selbst und Anderen, Beobachter, Teilnehmer, Akteur – „Wer ist was?“
3. Triade der Imagination – „Alle im Boot?“
4. Der Prozess – „Wo befinden wir uns?“
5. Pyramide der Ebenen des menschlichen Erlebens und Handelns – „Auf welcher Ebene liegt das Thema – Um was geht es?“
6. Re – De – Ko – „Selbsttätiges Lernen?“
7. Einsatz von Methoden – „Wie viabel ist die Methode?“
8. Konstruktivistische Werkstattarbeit als Fraktal – „Modell oder Konzept oder Methode oder Haltung oder Bewusstsein?“

Zur besseren Übersichtlichkeit orientieren wir uns am Ablaufmodell, wie es in Kapitel 4 beschrieben wurde. Dabei sind diese Fragen als Reflexion und Überprüfung anzusehen. Das bedeutet, dass sie für die praktische Herangehensweise nutzbar sein sollen. Dabei sind nicht für alle Phasen alle Blickwinkel von gleich großer Bedeutung. Die für eine Prozesskompetenz erforderlichen Perspektiven werden je nach Phaseneinheit entsprechend berücksichtigt.



Abb. 18 Der Ablaufplan der Konstruktivistischen Werkstatt

Erstkontakt

Der Erstkontakt dient der Klärung der Rahmenbedingungen und der unterschiedlichen Rollen am Anfang eines Prozesses. Gleichzeitig müssen aus systemischer Sicht ein Abstecken des interagierenden Systems und eine erste Näherung an das Thema stattfinden, bevor es in der Gesamtheit im Laufe des weiteren Prozesses bearbeitbar ist. Aus diesem Grund sind die zwei Fragestellungen: 1. „Wer ist was?“ und 2. „Alle im Boot?“ maßgeblich.

Erstkontakt – „Wer ist was?“

- Was ist der Anlass? Wer hat mich angesprochen? Wer hat den ersten Kontakt aufgebaut? War es ein Anruf, eine informelle Anfrage, eine in einer Gruppe unbewusst gesteuerte Störung? An dieser Stelle ist der Anlass für meine Aktion zu überprüfen. Es kann eine Person oder ein Ereignis sein. Dieses ist maßgeblich vom Kontext abhängig, ob ich mich in einem ständigen Prozess oder einer Gruppe befinde oder als Externer angefragt werde.
- Wer ist der Auftraggeber? Der Auftraggeber ist nicht unbedingt identisch mit dem Anlassgeber. Ist der Auftraggeber gleichzeitig der Erstkontaktaufnehmer, so muss überlegt werden, was er damit verbindet und welches Ziel er verfolgt. Oder aber andersherum: Ist der Anlassgeber in der Lage, den Auftraggeber (potenziell) zu überzeugen? Wichtig dabei ist, diese Unterscheidung zu machen und eventuell auch dementsprechend zu kommunizieren und transparent zu machen. Die Verständigung darüber schafft die erste Klarheit. Oder bin ich selbst der Auftraggeber?
- Wer hat welche Ziele? Ziele eines Auftraggebers können kontraproduktiv oder unter systemischen Aspekten als nicht durchführbar enttarnt werden. Genau an dieser Stelle muss ein Verständigungsprozess initiiert werden. Das bedeutet letztendlich, nach einer vorläufigen Zielbestimmung mit dem Auftraggeber beim Erstkontakt in der Orientierungsphase eine Öffnung des Themas und erneute Abfrage zu initiieren und durchzuführen. Die Spiegelung der Unterschiedlichkeit, Multiperspektivität im Blick auf das Thema und die Notwendigkeit des Dialogs ist Aufgabe der Moderation gegenüber dem Auftraggeber oder dem Erstkontaktaufnehmer/Anlassgeber.
- Welche Wünsche existieren schon? Unbedingt ist die Äußerung der an dieser Stelle genannten Wünsche wahrzunehmen, erst einmal stehen zu lassen und nur bei Bedarf zu bearbeiten. Sie sind, genauso wie die Ziele von anderen Beteiligten eines Prozesses, wirksam und gerechtfertigt.
- Wie sind die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen? Wenn der Erstkontaktaufnehmer gleichzeitig Auftraggeber ist, können erste zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen geklärt werden. Nichtsdestotrotz sollte auch an dieser Stelle eine kritische Überprüfung entweder durch die Moderation, oder bestenfalls durch die potentiellen Teilnehmer selbst durchgeführt werden. Dabei sind maßgeblich methodisch-didaktische, finanzielle und organisatorische Strukturmerkmale zu beachten.

Erstkontakt – „Alle Im Boot?“

- Sind die Ziele transparent gemacht worden oder müssen sie noch transparent gemacht werden? Besteht eine Transparenz, ist sie über offene Fragen abbildbar und in den Prozess einbeziehbar? Sind sich die Teilnehmer der Unterschiedlichkeit der Ziele oder auch ihrer Einigkeit bewusst?
- Wie sind die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen zustande gekommen? Wie ist der Prozess für die letztlich Teilnehmenden gelaufen? Wie weit reicht die Freiwilligkeit und wie lässt sich dies im weitergehenden Prozess eventuell verstärkt einbauen und einbeziehen? Eine Vereinbarung über die Öffnung des Themas ist anzustreben.
- Welche Ziele sind im Raum? Welche Ziele sind vorher schon genannt worden? Sind alle an diesem Prozess schon beteiligt gewesen und hatten die Chance, ihr Ziel zu benennen?
- Aus Sicht des Erstkontakters sind welche Themen oder Ziele bei allen Beteiligten wichtig? Über Methoden der systemischen Beratung ist es notwendig, beim Erstkontakt zum Ende der ersten einleitenden Phase auf eine Öffnung des Themas wieder hinzuarbeiten. Damit ist die Offenheit für den weiteren Prozess gewährleistet.
- Wer ist mit welchem Ziel angesprochen worden? Wie hat derjenige, der den Erstkontakt aufgenommen hat, das Ziel und das Thema an die anderen potentiellen Teilnehmer weitergeleitet? Welche Differenz besteht zwischen der ersten Kommunikation und Absprache und dem, was transportiert wird? Welche Ängste und/oder Probleme werden damit gewahrt? Was sind die geheimen Ziele und Lehrpläne und wo erscheinen die ersten Grenzen? Hatten alle im Vorfeld schon daran gearbeitet?
- Was ist die Ersteinschätzung hinsichtlich Organisationsform, Organisationsstand, Organisationsselbstverständnis? Welche Gruppendynamik liegt dem aus Sicht des Erstkontaktaufnehmers zugrunde? Wie ist die Gruppe aufgebaut? Welche Themen sind im Moment in der Organisation/Gruppe virulent? Woran wird sonst noch gearbeitet?
- Welche gruppendynamische Situation finden wir vor?

Orientierungsphase

In der Orientierungsphase findet eine erste Neupositionierung des Themas statt. Dazu müssen alle Teilnehmenden zusammen in die Lage versetzt werden, einen Startpunkt zu setzen. Das beinhaltet die Überarbeitung des Themas, die kritische Hinterfragung der Zusammensetzung der Gruppe, eine erneute Vereinbarung über die Zusammenarbeit inklusive der anvisierten methodischen Umsetzung und Klärung der Rollen. Je nach inhaltlicher Orientierung ist die Verortung innerhalb des Gesamtprozesses gemeinsam zu reflektieren. Daraus ergeben sich die zentralen Fragen: 1. „Wer ist was?“; 2. „Alle im Boot?“; 3. „Auf welcher Ebene liegt das Thema, um was geht es?“; 4. „Wo befinden wir uns?“; 5. „Ist die Methode viabel?“.

Orientierungsphase – „Wer ist was?“

- Vom Auftraggeber zum Teilnehmer?! Vom Teilnehmer zum Auftraggeber! Jeder Beteiligte ist in seinem Sinne Auftraggeber. Das ist die Wunschzielvorgabe innerhalb der Orientierungsphase. Das zu erreichen ist einer der wichtigsten Aspekte. Der Weg dahin kann sehr unterschiedlich sein. Der Auftraggeber (der ja nicht unbedingt der sein muss, der den Erstkontakt aufgenommen hat) muss für einen sinnvollen Prozess in die Lage versetzt werden, die restlichen Teilnehmer selbst zu Akteuren werden zu lassen. Dies geschieht im Vorgespräch über eine Haltungsänderung bzw. die Öffnung des Themas und die Erlaubnis für die Moderation und/oder dem Pädagogen, dies methodisch einzuleiten und die Rahmenbedingungen dafür zu stecken. Verständnis, Einsicht und Vertrauen in den Prozess sind vom Pädagogen mit dem Auftraggeber herzustellen und das Mandat und den Auftrag von demselben einzufordern. Diese Erlaubnis kann sowohl vom Auftraggeber als auch von anderen Teilnehmern jederzeit widerrufen werden. Dies ist dementsprechend unter vier Augen oder aber auch im Plenum zu thematisieren und zurückzubinden.
- Selbstverständnis der Teilnehmer. Auch die Teilnehmer müssen in die Lage versetzt werden, Akteure ihrer selbst und ihrer Anliegen zu werden. Der vom Auftraggeber eingeforderte Auftrag und das Mandat, dies zu bewerkstelligen, muss nun in der Gesamtheit der Teilnehmenden umgesetzt werden. Dazu müssen Zwangskontexte aufgehoben bzw. relativiert und/oder aber auch innerhalb klarer Grenzen die Spielräume neu eröffnet werden. Dies geschieht über die Beziehungsarbeit und durch die Thematisierung von Kontext, Macht und Entscheidung in Spielräumen, die an dieser Stelle behandelt werden müssen. Dementsprechend sind nach der Durchführung dieses Auftrags auch von den Teilnehmern Auftrag und Mandat für den weiteren Prozess abzufragen.
- Welche Ziele sind im Raum? Die Unterschiedlichkeit von Zielen ist zu beobachten und gegebenenfalls zu thematisieren. Der Umgang mit Unterschiedlichkeit selbst muss dementsprechend organisiert und entschieden werden. Ist ein Dissens über die Weiterarbeit möglich, muss auf einer anderen Ebene und/oder in einer anderen Zusammensetzung der Gruppe die

Unmöglichkeit thematisiert und bearbeitet werden. Wenn eine Unterschiedlichkeit in Zielen der Zusammenarbeit nicht im Wege steht oder aber ein Konsens erreicht wurde, kann der Einstieg in die Rekonstruktionsphase stattfinden.

- Welches Thema wird bearbeitet? Die Entscheidung darüber fällt die Gruppe. Alle Beteiligten müssen sich in dem Thema und/oder dem Oberthema wiederfinden. Aspekte des Themas müssen gesammelt werden, um anschließend wiederum zusammengefasst zu werden. Daraus ergibt sich das gemeinsame Thema, einschließlich der Multiperspektivität und der Notwendigkeit des Dialogs. Ist die Stellung des Themas letztlich für den Gesamtprozess sinnvoll einzuordnen?
- Ist die Offenheit des Prozesses gewährleistet? Sowohl der Inhalt als auch der Prozess müssen offen gestaltet sein. Aus diesem Grund muss eine Abfrage über die Offenheit, was kommt, von allen Beteiligten eingefordert werden. Wenn das nicht gegeben ist, muss das bearbeitet werden. Die Entscheidung, ob dies in Kleingruppe, im Plenum oder mit dem Auftraggeber stattfindet, muss in dem Moment getroffen werden.
- Welche Grenzen existieren offen oder versteckt? Neben der Offenheit ist der Umgang mit den Grenzen zu klären. Letztlich ist dabei entscheidend, dass die Verantwortung für die Grenzen nicht allein bei der Moderation/ dem Pädagogen liegen, sondern in der Verantwortung des Gesamtsystems zu verorten sind. Diese Grenze zu thematisieren und zu spiegeln ist allerdings Aufgabe der Moderation. Auch die Thematisierung der damit einhergehenden Unmöglichkeit der Weiterarbeit oder des Startes liegen in der Hand des Pädagogen.
- Welche Ängste stehen im Raum? Ängste, die mit Grenzen und Grenzverletzungen einhergehen, sind ein schwieriges Feld. Zu überprüfen ist an dieser Stelle, ob es dem Pädagogen möglich ist, dies weiter zu thematisieren, oder ob an dieser Stelle Grenzen existieren, die eine andere Bearbeitung erforderlich machen. Die Notwendigkeit, Konstruktion in der vorhandenen Dilemma-Situation zu ermöglichen, liegt allerdings wieder in der Hand des Pädagogen.
- Sind die Verfahren und Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich aller Teilnehmer geklärt, verstanden und akzeptiert? Die bei der Rollenklärung stattgefundene Abfrage und Offenheit kristallisiert sich in der transparenten Umgangsweise mit Verantwortungsbereichen und Befugnissen, die für bestimmte Zeitabschnitte verhandelt wird. Der Umgang mit Ergebnissen muss im Vorfeld mit dem Auftraggeber und in dem Kontext klar sein, um diesbezüglich in der Orientierungsphase für die Teilnehmer die Spielräume transparent zu machen, die sie haben. Im Sinne eines sinnvollen Prozesses muss es dem Auftraggeber und den Teilnehmern klar sein, dass für alle Beteiligten Konstruktivität möglich sein muss.

Orientierungsphase – „Alle im Boot?“

- Sind alle Betroffenen oder potentiell Interessierten ausreichend und umfassend informiert und eingeladen worden? Gibt es aus Sicht der Moderation weitere Personen oder Gruppen, die eingeladen werden sollten? Wurde und konnte dies thematisiert werden, gab es eine bewusste Ausgrenzung? Welche Auswirkungen hat dies auf das gemeinsam zu bearbeitende Thema?
- Sind alle Methoden der Einladung ausgeschöpft? Gibt es weitere Möglichkeiten der Einladung und Integration bzw. Ansprache?
- Sind aus heutiger Sicht schon notwendige Entscheider am Prozess beteiligt oder wie wird damit umgegangen? Welche Entscheider werden wann im Vorfeld kontaktiert, um die in der Zukunft liegenden Folgen zu bearbeiten?
- Sind alle Beteiligten mit dem Thema einverstanden und finden sie sich darin wieder? Wie und wann war die Möglichkeit, die Zustimmung zum Thema kundzutun? Gab es die Möglichkeit der kritischen Hinterfragung? Sind unbewusste oder aber auch bewusste Störungen wahrgenommen worden?
- Gewährleisten die Rahmenbedingungen die kontinuierliche Teilnahme aller am Prozess Beteiligten? (Geld, Freistellung, Zeit, Verlässlichkeit, Auftrag, innerer Auftrag etc.) Welche Rahmenbedingungen lassen sich wie ändern? Wer kann was dafür tun, dass die Beteiligten dabei bleiben?

Orientierungsphase – „Auf welcher Ebene liegt das Thema - um was geht es?“

- Ist das Thema für alle Beteiligten richtig bestimmt? Wie war der Findungsprozess? Ist das Thema in seiner Unterschiedlichkeit beleuchtet worden? Sind gemeinsame Abstraktionsprozesse gelaufen? Ist im gemeinsam Gefundenen über das Thema genügend Entwicklungspotential inbegriffen? Ist eine Zukunftsperspektive inkludiert?
- Gibt es mehrere Themen? Ist das Thema in seiner Multiperspektivität abgebildet worden, um vorhandene Spannungsfelder thematisieren zu können? Wie geht die Gruppe damit um?
- Gab es einen Verständigungsprozess über die Begrifflichkeit? Wurde ein Verständigungsprozess über Definitionen und Begriffe geführt? Sind unterschiedliche Blickwinkel auf ein und dasselbe Thema transparent gemacht worden?
- Ist das Thema Austausch und Begegnung? Ist diese Zielrichtung der Gruppe bewusst? Ist das Thema mit dem Ziel des Austausches und der Begegnung in der inhaltlichen Arbeit angelegt?
- Ist das Thema Auseinandersetzung und Konfliktklärung? Ist das Thema mit der Zielrichtung der Auseinandersetzung und Konfliktklärung inhaltlich dargestellt?
- Ist das Thema Planung? Ist das Planungsziel ausreichend begründet und definiert, in welche Richtung es gehen und in welchem Kontext es sich befinden soll? Welche gemeinsame Zielrichtung ist vereinbart worden? Geht es

um die Persönlichkeit, eine Organisationseinheit, einen gesellschaftlichen Impuls, eine interne Auseinandersetzung im Sinne des Planungsziels?

Orientierungsphase – „Wo befinden wir uns?“

- Gibt es ein Verständnis von einem gemeinsamen Entwicklungsprozess? Auf welcher Ebene oder Phase befinden wir uns? Ist das gegenseitige Verständnis über die erste Phase des Zuhörens schon hinausgekommen?
- Hat ein Perspektivwechsel auf der inhaltlichen Ebene schon stattgefunden? Gibt es schon einen Perspektivwechsel und die Entwicklung eines gemeinsamen emotionalen Zugangs zueinander und zum Thema?
- Hat die Intensivierung innerhalb des Prozesses schon eingesetzt und kann darauf aufgebaut werden? Oder muss in der Rekonstruktionsphase ausgiebiger in die Tiefe und Breite gearbeitet werden?
- Sind die Zielebenen des Klärungsprozesses und der Handlungsebene in der Orientierungsphase inhaltlich und gruppendynamisch angelegt? Ist dieses Selbstverständnis bei den Beteiligten aufgenommen/verinnerlicht? Verstehen sich die Teilnehmenden als Akteure dieses Prozesses (siehe „wer ist was?“) und spiegelt sich dies in Thema und Prozess wieder?
- Sind die Metaebenen des Prozessverständnisses schon thematisiert worden, müssen sie es überhaupt? Wie ist das Selbstverständnis der Beteiligten? Bedarf es einer Klärung?

Orientierungsphase – „Ist die Methode viabel?“

- Wird eine bestimmte Methode gewünscht? Wer hat diesen Wunsch geäußert? Was ist das Interesse daran, dass diese Methode vorgeschlagen wird?
- Passt die Methode zum Thema? Ist das Thema richtig bestimmt und passt die Methode dazu?
- Welche Methode ist viabel? Hat der Pädagoge selbst eine Vorstellung von einer passenden Methode? Hat er sie genügend mit den Teilnehmern und dem Auftraggeber rückgekoppelt?
- Ist er selbst genügend firm für die Durchführung der Methode? Braucht er gegebenenfalls eine Kooperation bzw. zweite Moderation oder aber team- oder gruppenintern Reflecting Teams zur Unterstützung des Gesamtprozesses? Muss er unbedingt jemanden von außen nehmen oder kann er die Rollen auch intern verteilen?

Re-/De-/Konstruktion

Der Kernphasenkomplex der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion unterliegt dem in der konstruktivistischen Didaktik ausgeführten und nach diesen Grundsätzen angeglichenen erkenntnistheoretischen Dreischritt. Hauptziel ist es, Selbsttätigkeit des Lernens zu ermöglichen, Lernräume zu organisieren und den Lernprozess zu begleiten. Dies bedeutet: keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen, keine Konstruktion ohne Dekonstruktion, soviel Konstruktion wie möglich. Dies zu organisieren ist Hauptaufgabe in dieser Phase. Dabei spielen mehrheitlich vier Blickwinkel im „Perspektivenkoffer – Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ eine große Rolle: 1) Ist selbsttätiges Lernen möglich? 2) Wo befinden wir uns? 3) Ist die Methode viabel? 4) Um was geht es – auf welcher Ebene liegt das Thema? Die anderen Perspektiven werden zur Querschnittsaufgabe und sind implizit zu verstehen. Dabei sind vor allem die Fragen zu nennen: Alle im Boot? Wer ist was?.

Re-/De-/Konstruktion – „Ist die Methode viabel?“

- Ist die methodische Vorgehensweise allen Beteiligten ausführlich dargelegt worden? Ist die Vorgehensweise von allen Beteiligten akzeptiert? Finden sich die Beteiligten mit ihrem Ziel und ihrem Thema innerhalb der Methode zurecht?
- Gibt es Widerstände? Wurde mit Widerständen achtsam umgegangen? Auf welcher Ebene sind die Widerstände anzusiedeln? Sind Zwischenschritte neu zu vereinbaren, die die Beziehungsseite thematisieren? Ist die Methode in der Lage, diesen Prozess zu unterstützen?

Re-/De-/Konstruktion – „Selbsttätigkeit des Lerners?“

- Sind die Grundregeln konstruktivistischer Didaktik eingehalten? Wird das Hauptziel der Selbsttätigkeit des Lerners ermöglicht? Erleben sich die Beteiligten als Akteure ihres Anliegens? Habe ich mich als Pädagoge dessen vergewissert?
- Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen! Sind in der Phase der Rekonstruktion genügend Inhalte in ihrer Multiperspektive eingeführt und diskutiert worden? Hat jeder sein eigenes Thema und seinen eigenen Blick einbringen können?
- Keine Konstruktion ohne Dekonstruktion! Sind genügend verstörende Elemente im Gesamtprozess vorhanden? Ist die Dekonstruktion als eigenständige Phase eingeleitet worden oder läuft sie automatisch mit? Ist Ziel und Zweck der Dekonstruktion an dieser Stelle für die Teilnehmer sinnvoll eingeleitet worden, oder wird sie als selbstverständlich gesehen?
- Ist die Dekonstruktion als blinder Fleck zum Tragen gekommen? Hat durch den Perspektivwechsel eine tragfähige und inspirierende Dekonstruktion der Inhalte stattgefunden?

- Oder aber ist Kreativität als das dekonstruktive Element methodisch umgesetzt worden? Ist die Dekonstruktion als Bereicherung empfunden und als methodisch umsetzbar erlebt worden?
- So viel Konstruktion wie möglich! Ist für den Einzelnen und für die Gruppe genügend Spielraum und Freiraum zur Entwicklung eigener Konstruktionen geschaffen und umgesetzt worden?

Re-/De-/Konstruktion – „Auf welcher Ebene liegt das Thema – um was geht es?“

- Zieht sich das Thema wie ein roter Faden von der in der Orientierungsphase eingeleiteten Fragestellung bis jetzt durch diesen Prozess?
- Hat sich das Thema in der Ausgestaltung verändert oder werden durch das Erleben von Grenzen neue Themenbereiche klarer? Wie sollen die Gruppe und die Beteiligten damit umgehen?
- Wird ein weiteres Thema anschließend oder parallel zu bearbeiten sein? Wer ist dabei mit von der Partie und einzubinden oder aber zu fragen?
- Ist eine konstruktive Arbeitsgrundlage über größtmögliches Verständnis des Gegenübers erreicht worden? Muss diese Arbeitsgrundlage über explizite Team- und Beziehungsthematisierung stattfinden?

Re-/De-/Konstruktion – „Wo befinden wir uns?“

- Finden sich alle Teilnehmer mit ihrem Begehren im Prozess wieder?
- Ist die Phase des Downloadings überwunden und in die Phase des Seeings und Sensings übergegangen? Gibt es mittlerweile eine genügend große, gemeinsame, emotional getragene Arbeitsgrundlage für das Presencing?⁵²⁴
- Kristallisiert sich eine Vision heraus, die von allen Beteiligten getragen wird? Kann das Prototyping stattfinden? Muss nochmals über die Rekonstruktion eine Neubewertung und ein Neueinstieg ins Thema mit verändertem Inhalt durchgeführt werden?
- Sind weitere Durchgänge und Bearbeitungen von weiteren Themen nötig, um zu dem in der Orientierungsphase deklarierten Ziel zu kommen? Wie steht die Gruppe dazu? Ist dies thematisiert worden? Gibt es Mandat und Auftrag für weitere Fragestellungen und Bearbeitungen?

⁵²⁴ Vgl. dazu in dieser Arbeit Kapitel 3.6 und die Beschreibung der Tiefenstruktur von Prozessen.

Entlassung in die Realität/Experiencing

Die Entlassung in die Realität oder das Experiencing ist die Phase, in der sowohl auf Beziehungsebene als auch auf der inhaltlichen Ebene die Lerner in ihre je eigene Lebenswelt entlassen werden. Der Rückzug und Abschluss in der Beziehung mit der Moderation und/oder dem Pädagogen muss vorbereitet werden und im Sinne eines systemischen Beratungskontextes die eigenständige Weiterarbeit mit einer gestärkten Haltungsentwicklung durchgeführt werden. Inhaltlich muss ein klarer Fahrplan, eine klare Projektskizze sowohl für den Einzelnen als auch die Gruppe oder das Unternehmen bzw. die Organisation vorhanden sein. Es ist nötig, verlässliche Absprachen zu treffen.

Experiencing – „Selbsttätiges Lernen?“

- Ist der Teilnehmer/der Beteiligte in der Lage, sich als selbstwirksam und als Akteur in dem sich nun im Ausklang befindenden Prozess zu verorten? Kann er an seine eigenen Wünsche, Begehren und Themen anknüpfen, die im Erstkontakt in der Orientierungsphase eingebracht wurden?
- Werden die inhaltlichen Spielräume, die sich für den Einzelnen und die Beteiligten ergeben, erkannt?
- Gibt es verlässliche und Kontinuität versprechende Absprachen untereinander, die eine Nachhaltigkeit vermuten lassen? Wird dies so von dem Einzelnen empfunden?

Experiencing – „Auf welcher Ebene liegt das Thema – um was geht es?“

- Kommt bei aller Multiperspektivität auf das ursprüngliche Problem oder Thema bezogen nun die Innerlichkeit mit dem Wunsch auf die Zukunftsperspektive zum Tragen?
- Wie wird die Inhaltlichkeit fachlich und kommunikativ abgesichert? Wo und wie sind Dokumentationen und Informationen einsehbar, wie werden sie erstellt, wo und wie werden sie in den Alltag übertragen, wie ist die Weiterarbeit verabredet und wurde sie verabredet?
- Welchen Beitrag kann der Pädagoge/die Moderation noch leisten?

Experiencing – „Wer ist was?“

- Sind der Arbeitsauftrag und das Ziel für den Einzelnen mit seiner eigenen Aktivität und Selbstwirksamkeit verbunden?
- Kann der Einzelne einen für seine eigene Zukunft und seinen eigenen Kontext Ideen und Handlungsschritte entwickeln und ausprobieren?
- Ist eine Transparenz in die Verantwortungsbereiche und die Rollenverständnisse gegeben? Werden die Inhalte und Verantwortungsbereiche aufeinander abgestimmt oder aber sind sie kommuniziert?
- Wurden die aus dem Erstkontakt in der Orientierungsphase abgeleiteten Absprachen genügend rückgebunden? Wie lässt sich die Verlässlichkeit erhöhen, damit sich der Einzelne als Akteur wahrnehmen kann?

- Die Entlassung ins Reale seitens des Pädagogen und der Moderation muss eingeleitet sein. Wie ist dies methodisch umgesetzt worden? Ist es allen gegenüber gesagt und dokumentiert worden? Das Ende dieses Prozessabschnittes muss versprachlicht werden und gleichzeitig die Öffnung und Weiterentwicklung thematisiert werden. Wo und wie liegt die Verantwortung für was in der Zukunft?

6.2 Der Rahmen, der Ort, das Setting

Der Rahmen einer Konstruktivistischen Werkstatt beschreibt organisatorische und äußerliche Bedingungen, unter denen zusammengearbeitet wird. Dazu zählen Ort, zeitlicher Ablauf, Materialien und Medien. Alle Faktoren sollen den Teilnehmern so angenehm wie möglich gemacht werden, ohne die Arbeit zu überfrachten. Ziel ist es, den Ansprüchen der Teilnehmer nach einer angenehmen Atmosphäre und angenehmen Rahmenbedingungen zum effektiven Arbeiten entgegen zu kommen bzw. den gewünschten Zielen einen möglichst adäquaten Raum zu verschaffen.⁵²⁵ Die unterschiedlichsten Faktoren lassen sich kombinieren und konstruieren. Diese Faktoren sollen an dieser Stelle nicht im Detail ausgeführt werden, da sie nur als Näherung verstanden werden sollen. Der Rahmen und das Setting sind je nach Situation zu beachten und aufgrund der Vorbedingungen muss an dieser Stelle mehr oder weniger an ihnen gearbeitet werden. Dies kann nur im Einzelfall entschieden werden und muss als viabel auf allen Ebenen erlebt und empfunden werden.

Ort

Unter Ort fällt sowohl die geographische Position und Landschaft wie Berge, See oder Wald als auch der konkrete Tagungsort, der wiederum auch unterschiedlicher Art sein kann: Die klassische Variante sind Bildungshäuser mit ihrem Service an z.B. Vollpension und Komfort, wobei es auch hier große Unterschiede gibt. Ungewöhnlicher sind Plätze wie Segelschiffe, Zeltplätze, Höhlen, Gärten, Fabrikhallen, die aber je nach Thema und Teilnehmergruppe einen großen Reiz ausüben können. Je nach Größe der Gruppe und der Raumgestaltung sind unterschiedliche weitere Rahmenbedingungen zu beachten bzw. können als Chance genutzt werden.

Alle Sinne können angesprochen werden und sollten bei der Planung der Räumlichkeiten beachtet werden, um vielleicht auch ganze Landschaften innerhalb von Räumen zu gestalten. Dabei können Verkleidungs- oder Verschönerungsaccessoires wie Tischdecken, Bettlaken o.ä. sowie unterschiedliches Mobiliar zum Einsatz kommen. Duftlampen, Kerzen, Pflanzen, ganze Raumumgestaltungen in Wüsten, Dschungel, etc. sind dabei möglich. Mit Lichtverhältnissen, Klängen und Musik, aber auch Raumtemperatur lassen sich unter Umständen bestimmte Atmosphären aufbauen. Ob ein offener Stuhlkreis, der

⁵²⁵ Vgl. dazu den Begriff der Ermöglichungsdidaktik bei Siebert (1998).

sich besonders bewährt hat, um Kommunikation herzustellen, oder ob zu bestimmten Zwecken ein Sitzen auf dem Boden oder ein Stehen besser erscheint, ist von Situation zu Situation unterschiedlich.

Die Räumlichkeiten, die zur Verfügung stehen, tragen wesentlich zum Gelingen einer Werkstatt bei. Mehrere Räume sind notwendig. Einer steht den Plenumszeiten zur Verfügung, wobei nach Möglichkeit alle Tische aus dem Raum geschafft werden sollten. Ein großer Stuhlkreis und genügend Platz für Bewegung und Auflockerungsspiele sollten vorhanden sein. Je nach Größe der Gruppe und der daraus folgenden Kleingruppenanzahl sind noch zwei-, drei weitere kleinere Räume erforderlich, um Kleingruppen ihren eigenen Raum zur Verfügung stellen zu können. Diese sollten nicht allzu weit vom Plenumsraum entfernt sein, um unnötige Wege und damit auch Zeit zu verlieren.

Als Visualisierungsflächen eignen sich die Wände am besten (Erlaubnis einholen). An diese wird alles mit Kreppband geheftet, was während der ganzen Werkstatt erarbeitet wird. Nach Möglichkeit sollte die komplette Werkstatt am Ende an den Wänden hängen. Dies ist insofern wichtig, damit der Prozess mit zu veranschaulichendem roten Faden für die Teilnehmer in seiner ganzen Bandbreite immer erkennbar bleibt. Nach und nach wird der Raum von den Teilnehmern in Beschlag genommen und mit ihren Ergebnissen verschönert, bereichert und verändert. Zu diesem Zweck sollte der Raum mindesten 2-3 Wände haben, die frei von Fenstern sind und das Protokollieren an den Wänden ermöglichen (für 20 Teilnehmer mind. 40-60 qm).

Diese hier angesprochenen Gegebenheiten, die ein Ort zu erfüllen hat, begünstigen, dass sich die Gruppe sowie der Moderator wohlfühlen können.

Zeitlicher Ablauf

Der Zeitrahmen für eine Konstruktivistische Werkstatt bewegt sich zwischen einer Stunde und fünf Tagen, bzw. als Prozessbegleitung über Wochen, Monate oder sogar Jahre in unterschiedlichen zeitlichen Abständen.

Der zeitliche Ablauf der Werkstatt an sich ist variabel. In der Erwachsenenbildung ist eine Wochenendveranstaltung von Freitag bis Sonntag üblich. Bildungsurlaube gehen häufig von Montag bis Freitag, also über fünf Tage.

Wie nun an den einzelnen Tagen selbst gearbeitet wird, hängt von vielen Faktoren ab. Die zeitliche Einteilung einer Konstruktivistischen Werkstatt orientiert sich an Phasen (siehe Kap.2.3) und deren Einteilung in methodische Schritte.

Wichtig sind ein möglichst gemeinsamer Anfang, ein gemeinsames Ende und eine ständige Präsenz der am Prozess Beteiligten.

Materialien/Medien

Die Materialien, die gebraucht werden, hängen stark von den jeweils angewendeten Methoden und den didaktischen Zielen ab. So sind je nach Werkstatt die unterschiedlichsten Materialien erforderlich.

An dieser Stelle sollen einige grundlegende Gedanken zum Thema Materialien und Medien angestellt werden. Wenn interaktive und konstruktive Methoden den rezeptiven Methoden vorzuziehen sind und diese möglichst auf imaginärer Ebene angesiedelt sind, so müssen die Materialien zwei wichtigen Kriterien genügen:

- Für das interaktive Element eine Instanz zu schaffen, die Interaktion ermöglicht;
- Genügend Anregung, um von der symbolischen Ebene auf die imaginäre Ebene zu kommen.

Für die Interaktion spielen die Visualisierungstechniken und Medien eine große Rolle, die eine gemeinschaftliche Gedankenwelt abzubilden verstehen. Dazu sind Visualisierungsflächen wie der Gebrauch der Moderationspinnwand, großer Packpapierwände oder großer DIN A1/A2-Bögen, die Kleingruppenergebnisse transportieren können, gute Möglichkeiten. Um eine Beteiligung und Aktivität der Teilnehmer zu erreichen, ist die Anzahl der Materialien so auszulegen, dass alle gleichzeitig arbeiten und selbständig visualisieren können. Das bedeutet, genügend groß schreibende Stifte zu benutzen, so z.B. Wachs-Ölmalkreiden, da deren Schrift aus vier bis fünf Metern immer noch lesbar ist, wenn z.B. alle in einem Stuhlkreis um eine Plakatwand sitzen. Auch Papier muss in ausreichender Menge vorhanden sein und sollte nicht kleiner als DIN A5, besser noch DIN A4 sein, um genügend Visualisierungsfläche bei großer Schrift zu bieten.

Für die Anregung zu Simulationen wie Rollenspielen, Theaterstücken, Planspielen und die Durchführung kreativer Techniken wie Kunstwerke, Bilder etc. sind alle Materialien zu verwenden, die einem möglich erscheinen. Dazu zählen Stoffe, Tonpapier, Wolle, Bälle, Taue, Luftballons, Luftschlangen, Wasserfarben, Abtönfarben, Schminke, Kleber, Scheren, Musik, Düfte etc..

Der Pool an Materialien sollte so groß wie möglich sein, um den Teilnehmern viel Auswahl zu ermöglichen. Es kann aber ab einem gewissen Punkt auch zu einer Überfrachtung kommen, die kontraproduktiv ist und zu viele Entscheidungsmöglichkeiten bietet, so dass keine Entscheidung mehr gefällt werden kann.

6.3 Methoden in der Konstruktivistischen Werkstattarbeit

Dieser Teil des Methodenkoffers stellt zuerst eine mögliche Systematisierung von Methoden vor, mithilfe derer ein Ablauf der Konstruktivistischen Werkstatt gestaltet werden kann. Die inhaltliche Strukturierung orientiert sich an den in der Moderation gängigen Kriterien wie z.B. Sammlung, Auswahl, Strukturierung/Analyse und Präsentation.⁵²⁶

Bei der Auswahl der Methoden für unseren eigenen Ablauf sind die unter 6.1 aufgestellten Leitfragen als Hilfestellung zur Überprüfung möglich:

Wie sind die von uns angewendeten Methoden hinsichtlich Re-, De- und Konstruktionsanteilen, den Imaginationen und der Selbsttätigkeit in den aufgestellten didaktischen Überlegungen zu bewerten? Was bewegt uns selbst dazu, diese oder jene Methode anzuwenden?

Hier ist eine inhaltliche Strukturierung der dargestellten Methoden:

- 6.3.1 Einführung
- 6.3.2 Kennenlernen
- 6.3.3 Spiele
- 6.3.4 Fragen
- 6.3.5 Sammlungsverfahren
- 6.3.6 Auswahlverfahren
- 6.3.7 Strukturierungsverfahren
- 6.3.8 Analyseverfahren
- 6.3.9 Präsentationsformen
- 6.3.10 Rollenspiele
- 6.3.11 Kreativitätstechniken und -methoden
- 6.3.12 Projekte, Forderungen, Leitbilder
- 6.3.13 Beziehungskommunikation
- 6.3.14 Phasenübergänge
- 6.3.15 Rahmengestaltung
- 6.3.16 Reflektion
- 6.3.17 Weiterführende Methoden für Austausch, Begegnung und Konfliktbearbeitung
- 6.3.18 Weiterführende Partizipationsfördernde Verfahren
- 6.3.19 Weiterführende Methoden des Rollenspiels

⁵²⁶ Vgl. Seifert (1998), Kuhnt/Müllert (1996), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1990) und Jungk/Müllert (1981).

Hier ist ein Überblick über die systematische Darstellung der einzelnen Methoden.⁵²⁷

Name		Einsatz in den Phasen	
Erklärung		Besonderes/ Beachtenswertes	
Material	Sozialform		Zeit
Raum/Gestaltung			

In den Tabellen sind aus Platzgründen folgende Worte abgekürzt worden:

- TN = Teilnehmer
- EA = Einzelarbeit
- KG = Kleingruppe
- PL = Plenum
- EK = Erst-Kontakt
- RE = Rekonstruktion
- DE = Dekonstruktion
- KO = Konstruktion
- E = Entlassung ins Reale/Experiencing

Die in diesem Kapitel aufgeführten Methoden sind entweder einer bestimmten Literatur entnommen worden oder sind aus der Praxis entstanden. Wenn sie der Literatur entnommen wurden, so ist in Fußnoten die Quelle angegeben. Bei den aus der Praxis entstandenen Methoden sind die Arbeitszusammenhänge des Autors die Quelle.⁵²⁸ Sie werden nicht im Einzelnen aufgeführt, da sie nicht immer eindeutig zuzuweisen sind.

⁵²⁷ Vgl. Kuhnt/Müllert (1996).

⁵²⁸ Die Arbeitszusammenhänge des Autors beziehen sich auf seine praktische Erfahrung in den hier besprochenen Anwendungsfeldern, bzw. darüber hinaus aus den Netzwerken und anderen Arbeitszusammenhängen.

6.3.1 Einführungen

Einführungen in die Phasen		EK-OP-RE-DE-KO-E
Die Moderation führt in die einzelnen Phasen ein, um Transparenz herzustellen und die spezifischen Aspekte herauszuheben. Aspekte sind: 1) Organisatorisches 2) Ziel und Zweck 3) Regeln 4) Ablauf 5) Rückkoppelung zu 1) – 4)		
Plakatwände oder Flip-Chart Stuhlkreis	Pl	5-10min.

Erwartungsabfrage auf Endlospapier		EK-OP-RE-DE-KO-E
Hierbei kann eine offene Frage den Prozeß einleiten: „Was sind Eure Erwartungen?“ Die TN schreiben dazu alles auf, was Ihnen dazu einfällt. Das kann als Grundlage für die Weiterarbeit genommen werden.		
Endlospapier auf freiem Boden	Pl	5-15min.

Erwartungsabfrage mit der Ampel		EK-OP-RE-DE-KO-E
Jeder TN hat 3 Papierscheiben, die jeweils ROT, GELB und GRÜN sind. Der Moderator stellt geschlossene Fragen, die mit einer dieser Scheiben von jedem TN selbst beantwortet werden. ROT bedeutet Nein; Gelb bedeutet UNENTSCHIEDEN und Grün bedeutet Ja. Damit läßt sich ein Überblick gewinnen, wie die Mehrheitsverhältnisse und Tendenzen bez. einer bestimmten Frage liegen. Sie ist auch geeignet um eine Präferenz bezüglich der Weiterarbeit zu erhalten.		
1 rote, 1 gelbe und 1 grüne Scheibe pro TN Stuhlkreis	Pl	5-10min.

Kaffeetrinken		EK-OP-RE-DE-KO-E
Um. eine angenehme Atmosphäre zu verbreiten, kann vor oder während einer Einführung auch gezielt Kaffee ausgeschenkt werden. Gerade bei anstrengenden und schnell aufeinander folgenden Sitzungseinheiten kann, wenn es nicht anders geht, das Kaffeetrinken während einer Einführung eingesetzt werden.		
Kaffee, vorbereitet	Pl	10-15min.

Fragen zum Einstieg		EK-OP-E
Wenn ich nach der heutigen Veranstaltung nach Hause gehe und sehr zufrieden bin, woran hat das gelegen? Wie werde ich selbst dazu beitragen? Wenn ich nach der heutigen Veranstaltung nach Hause gehe und sehr unzufrieden bin, woran wird das liegen? Wie werde ich dafür sorgen, dass es nicht soweit kommt? Was genau möchte ich nach diesem Tag verändern bzw. besser können?		
		10-20min

6.3.2 Kennenlernen

Steckbrief		EK-OP	
<p>Jeder TN stellt von sich einen Steckbrief her, der dann zusammen mit den anderen präsentiert wird. Beispiele für Fragen sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Namen 2 Foto 3 Vorlieben 4 Thematischer Bezug 5 Freizeitaktivitäten 6 Kulinarik 7 Haltungen/Einstellungen/Meinungen etc <p>So können sich alle TN einen Überblick über und von den anderen bekommen.</p> <p>Alternativ sind z.B. Karussellreisen, wobei zwei in einenadr liegende Kreise, woebi jeweils Personen sich eggenüberstehen und diese Fragen beantworten und dann ein Wechsel stattfindet.</p>			
DINA4 Papier oder Platz im Raum für die Kreise	EA oder PL	5-20 min.	

Interview		EK-OP	
<p>2 TN finden sich zusammen und stellen sich gegenseitig Fragen. Entweder a) nach einem bestimmten Raster oder einer Matrix, auf der die Antworten eingetragen werden und dann für alle visualisiert werden oder</p> <p>b) in einem freien Interview, bei der vielleicht ein oder zwei Anhaltspunkte gegeben werden.</p>			
Papier und Stifte KG verteilt im Raum	KG oder Partner	10-15 min.	

Button-produktion		EK-OP	
<p>Jeder schreibt seinen Namen auf einen von ihm selbst gestalteten Untergrund. Damit werden dann Buttons gepresst.</p>			
<p>Buttonmaschine, helles Bastelmaterial, Papier, Stifte, Glitzer, Naturmaterialien, Wolle etc.</p> <p>Tisch und Stühle mit Materialien</p>	Partner oder EA	je nach Anzahl	

6.3.3 Spiele

Verkehrs-Chaos		EK-OP-RE-DE-KO-E
<p>Das Verkehrs-Chaos ist ein Spiel, um Bewegung zu erreichen. Die im Kreis sitzenden TN werden in je nach Anzahl in 3-5 Gruppen aufgeteilt. Beispiele:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Fußgänger (2) Fahrradfahrer (3) Autofahrer (4) Straßenbahnfahrer (5) Zugfahrer etc. <p>Als Charakteristikum dient ein typisches Geräusch und eine Bewegung. Ein TN steht in der Mitte, der Rest sitzt, und ruft z.B. die Fahrradfahrer auf, die Plätze zu tauschen. Alle Fahrradfahrer stehen auf, strampeln los und machen Fahrradglocke nach. Dabei versuchen sie die Plätze zu tauschen. Derjenige, der in der Mitte stand, versucht nun einen Platz zu ergattern. Derjenige, der übrigbleibt, steht nun selbst in der Mitte. Als Steigerung kann das Verkehrschaos ausgerufen werden, dann müssen alle TN ihre Plätze tauschen.</p>		v.a. bei müden Gruppen zum Aufwecken und Lockern geeignet.
Stuhlkreis, ein Stuhl weniger als TN	Pl	10-15min.

Gordischer Knoten		KO
<p>Alle TN stehen in einem engen Kreis und schließen die Augen. Dann strecken sie ihre Arme in die Mitte und greifen jeweils eine andere Hand. Wenn alle Hände eine Partnerhand gefunden haben, öffnen die TN die Augen und versuchen den entsandenen Knoten so zu lösen, daß ein großer Kreis entsteht. Dabei dürfen bis zuletzt die Hände nicht voneinander gelöst werden.</p>		Zusammenhalt und Vertrauen in der Gruppe, gemeinsames Lösungsdenken werden gefördert
offener Raum ohne Stühle und Tische	Pl	10-15 min.

Märchenwald		DE	
<p>Das alte Kinderspiel Schnick-Schnack-Schnuck wird abgewandelt.</p> <p>Zwei Gruppen einigen sich geheim auf jeweils auf eine drei folgenden Rollen</p> <p>(1) Elfe (2) Riese (3) Zauberer.</p> <p>Die Regel besagt, daß die Elfe den Zauberer bezwingt, der Zauberer den Riesen verwandelt und der Riese die Elfe fängt. Dazu werden zu jeder Rolle bestimmte phantasievolle Bewegungen und Geräusche, wie das Schießen eines Zauberblitzes, das Aufrichten und Brüllen des Riesen oder das filigrane Blinken der Feen nachgemacht.</p> <p>Dann stellen sich die zwei Gruppen in jeweils einer Reihe mit 1 Meter Abstand gegenüber und schauen sich an. Auf Kommando des Spielleiters schlüpfen sie in ihre vorgefertigte Rolle. Nach den oben genannten Regeln verliert eine Gruppe oder es gibt eine Patt-Situation. Die Verlierer müssen sich schnell umdrehen und die in 6 – 10 Meter entfernte eigene Heimatlinie zurücklaufen, hinter der sie in Sicherheit sind.</p> <p>Wenn jemand gefangen wurde, so muß er die Gruppe wechseln.</p>		viel Spaß, Rollentübernahme auf spielerischem Weg	
viel Platz zum Laufen (20*6 m)	Pl	10-20 min.	

Klopfmassage		DE-KO-E	
<p>Die TN sollen sich einen Partner suchen. Entweder stellen sich die zwei so, daß der eine den Rücken seines Partners vor sich hat, oder einer legt sich auf den Boden. Dann beginnt eine Klopfmassage, die eine Entspannung und ein Wohlgefühl sich breitmachen sollen. Dazu wird der Rücken von oben bis unten nach Anweisung massiert, geklopft etc. Nach einer Weile wird gewechselt.</p>		Diese Übung setzt schon Vertrauen und eine gewisse Nähe voraus	
evtl. ruhige Musik/evtl. Matten freier Raum	Partner	10-20 min.	

Phantasiereise		DE	
Alle TN legen sich entspannt auf den Boden, schließen die Augen und hören der Anweisung des Reiseführers zu. „Du bist ruhig und entspannt – Dein Atem geht ruhig und langsam – Du machst Dich auf den Weg zu...(oder: „Du öffnest die Tür und gehst hinein in...“). Je nach Ziel dieser Reise kann man entweder lenken oder freien Lauf lassen. Die Reise kann durch den Alltag oder in eine Phantasiewelt gehen. Oder aber sie wird durch die Gedanken des TN, die er gerade hat gesteuert. Am Ende der Reise wird der TN wieder in die Realität zurückgeholt: "Du kommst langsam wieder zurück von....(oder: "Du schließt die Tür.")		kann aber auch als Reise in den Alltag, als Einführung in eine Sammlung in der Rekonstruktion verwendet werden	
evtl. Decken, Matten, evtl. Musik großer ruhiger Raum	EA	15-30 min.	

Themenbezogene Spiele		OP-RE-KO	
Themenbezogene Spiele sind dafür da, die Einführung in die Rekonstruktion z.B. gleichzeitig für ein langsames Ankommen und aber auch einen ersten thematischen Einstieg zu nutzen. Dies kann bei großem Zeitdruck z.B. sinnvoll sein. Dazu eignen sich die unterschiedlichsten Spiele, die dann nur ein wenig angepaßt werden müssen – der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.			

Kreistanz	DE-KO-E	
<p>Alle TN stellen sich eng hintereinander in einem exakten Kreis auf. Dann greift jeder TN der übernächsten Person um die Hüfte. Als nächstes ist es die Aufgabe der Gruppe, sich gemeinsam ganz langsam zu setzen, so daß jeder auf dem Schoß des anderen landet. Dabei ist es notwendig, daß sich alle zugleich setzen.</p> <p>Wenn alle sitzen, kann der Kreistanz beginnen – nach und nach setzen alle TN zugleich das rechte und dann das linke Bein nach vorn. So beginnt dreht der Kreis sich zu langsamer Musik zu drehen.</p> <p>Es kann beim ersten Versuch noch schiefgehen, so daß der Kreis auseinanderbricht und alle über und untereinanderfallen – beim zweiten Mal wird es dann aber schon besser!</p>	<p>Dieses Spiel setzt eine gewisse Nähe und Vertrauen voraus, fördert sie aber auch.</p>	
<p>evtl. Musik (nicht zu schnell) freier Raum</p>	<p>P1</p>	<p>10-15 min.</p>

6.3.4 Fragen

Fragekatalog für die Arbeit im Prozessverlauf		EK	OP	RE	DE
		KO	E		
<p>Es gibt für den praktischen Ablauf zentrale zielgerichtete Fragen, die uns helfen, den Prozess zu begleiten. Sie können quasi als Partner gesehen werden und uns anregen, entscheidende Antworten und neue Gedanken zu erhalten.</p> <p>Sie sind hier einfachheitshalber dem Prozessablauf gemäß geordnet und dann innerhalb dieser einzelnen Phasen den einzelnen für diese Phase relevanten Perspektiven des Perspektivenkoffers „Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium“ zugeordnet worden.</p>					

Erstkontakt

Erstkontakt – Wer ist was?		EK			
<ul style="list-style-type: none"> • Wer hat mich angesprochen? • Wer ist der Auftraggeber? • Wer hat welche Ziele? • Welche Wünsche existieren jetzt schon? • Wie sind die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen? 					

Erstkontakt - Alle Im Boot?		EK
<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Ziele transparent gemacht worden oder müssen sie noch transparent gemacht werden? • Wie sind die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen zustande gekommen? • Welche Ziele sind im Raum? • Aus Sicht des Erstkontaktaufbauers sind welche Themen oder Ziele bei allen Beteiligten relevant? • Ist die Offenheit des Prozesses gewährleistet? • Welche Grenzen existieren, offen oder versteckt? • Welche Ängste stehen im Raum oder können im Raum stehen? • Wer ist mit welchem Ziel angesprochen worden? 		

Orientierungsphase

Orientierungsphase (OP) – Wer ist was?		OP
<ul style="list-style-type: none"> • Vom Auftraggeber zum Teilnehmer? • Welches Selbstverständnis der Teilnehmer? • Welche Ziele sind im Raum? • Welches Thema wird bearbeitet? • Offenheit des Prozesses gewährleistet? • Welche Grenzen existieren offen oder versteckt? • Welche Ängste stehen im Raum? • Sind die Verfahren und Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich aller Teilnehmer geklärt, verstanden und akzeptiert? 		

Orientierungsphase - Alle im Boot?		OP
<ul style="list-style-type: none"> • Sind alle Betroffenen oder potentiell Interessierte ausreichend und umfassend informiert und eingeladen worden? • Sind alle Methoden der Einladung ausgeschöpft? • Sind aus heutiger Sicht schon notwendige Entscheider am Prozess beteiligt oder wie wird damit umgegangen? • Sind alle Beteiligten mit dem Thema einverstanden und finden sich darin wieder? • Gewährleisten die Rahmenbedingungen die kontinuierliche Teilnahme aller am Prozess Beteiligten? (Geld, Freistellung, Zeit, Verlässlichkeit, Auftrag, innerer Auftrag etc.) 		

Orientierungsphase - Ist die Methode viabel?		OP
<ul style="list-style-type: none"> • Wird eine bestimmte Methode gewünscht? • Welche Methode ist viabel? • Passt die Methode zum Thema? Ist das Thema richtig bestimmt und passt die Methode dazu? • Passt die Methode zu den Teilnehmern? • Bin ich selbst genügend stark und erfahren für die Durchführung der Methode? 		

Orientierungsphase - Auf welcher Ebene liegt das Thema – OP	
Um was geht es?	
<ul style="list-style-type: none"> • Ist das Thema für alle Beteiligten richtig bestimmt? • Gibt es mehrere Themen? • Ist das Thema Austausch und Begegnung? • Ist das Thema Zukunft und Planung? • Ist das Thema Auseinandersetzung und Konfliktklärung? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Betrifft es die Ebene der Persönlichkeit? • Betrifft es die Ebene der Gruppe? • Betrifft es die Ebene der Organisation? • Betrifft es die Ebene der Gesellschaft? 	

Orientierungsphase - Wo befinden wir uns? OP	
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Verortung im Prozess? • Gab es genügend Perspektivwechsel hinsichtlich einer thematischen Orientierung und Themenwahl? • Hat eine Klärung bezogen auf die Zielsetzung einer thematischen Intensivierung stattgefunden? • Gab es eine Klärung hinsichtlich des Gesamtprozesses? • Ist die Handlungsebene besprochen und als Ziel definiert? • Metaebenen 	

Re- De Konstruktion

Rekonstruktion/Dekonstruktion/Konstruktion (Re-De-Ko)		
Ist die Methode viabel?		
<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Vorgehensweise von allen Beteiligten akzeptiert? • Gibt es Widerstände? • Erreiche ich meine eigenen Ziele mit dieser gewählten Methode? 		

Re-/De-/Konstruktion - Auf welcher Ebene liegt das Thema - um was geht es?		RE DE KO
<ul style="list-style-type: none"> • Ist der rote Faden im Thema weiterhin für alle sichtbar? • Sind alle weiterhin an ihrem Thema dran und dabei? • Ist das Thema bearbeitbar? • Gibt es neue Themenfelder, die dazugekommen sind? 		

Re-/De-/Konstruktion - Wo befinden wir uns?		RE DE KO
<ul style="list-style-type: none"> • Finden sich alle Teilnehmer mit ihrem Begehren im Prozess wieder? • Gibt es eine genügend große gemeinsame Arbeitsgrundlage? • Ist eine größtmögliche gemeinsame Zielfindung möglich herzustellen? 		

Re-/De-/Konstruktion - Selbsttätigkeit des Lernalers?	RE DE KO	
<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Grundregeln konstruktivistischer Didaktik eingehalten? • Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen • Keine Konstruktion ohne Dekonstruktion • So viel Konstruktion wie möglich 		

Experiencing/Entlassung ins Reale

Entlassung in die Realität/Experiencing (E)	E	
Selbsttätiges Lernen? <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es für den einzelnen einen eigenen Erkenntnisgewinn? • Ist für die Gesamtgruppe eine Entwicklung möglich gewesen und nachvollziehbar gemacht worden? 		

Entlassung in die Realität/Experiencing (E)	E	
Auf welcher Ebene liegt das Thema? <ul style="list-style-type: none"> • Ist das Gesamtergebn inhaltlich fundiert? • Ist der rote Faden im Thema bis zum Schluss gesponnen worden? 		

Entlassung in die Realität/Experiencing (E)		E
Wer ist was? • Sind alle Akteure ihres Themas?		

Hier werden nun noch weitere hilfreiche Fragetypen für die konstruktivistische Werkstattarbeit beschrieben. Weitere Fragen werden zusätzlich unter „Beziehungsarbeit“ beschrieben.

Offene Fragen	Immer
Offene Fragen erlauben dem Befragten eine größtmögliche Freiheit der Beantwortung. Sie können sich auf ein Thema, Gefühle und Motivationen beziehen. Dabei ist es wichtig zu verstehen, daß wir im Vorhinein nicht wissen, was im anderen vorgeht! Er muß uns seine Antwort geben. Diese Frageweise knüpft direkt an die Wirklichkeitskonstruktion des TN an. Als Beispiele: „Was geht Ihnen durch den Kopf?“ oder „Wie sehen sie das?“ oder „Was fällt Ihnen dazu ein?“	

Zurückgebende Fragen	Immer
Bei der zurückgebenden Frage wirft der Moderator eine von einem TN in den Raum geworfene Frage zurück. Ziel ist es die Diskussion anzuregen. Sie kann aber auch z.B. dann angewandt werden, wenn eine Frage direkt an den Moderator gestellt wird und er dem Aufforderungscharakter der Frage entgegen will. Bsp. TN: „Müßten wir nicht...?“ Moderator: „Was halten denn die andern davon?“	

Fragen aus der systemischen Beziehungsarbeit	E	
Die aus der systemischen Beratungsarbeit kommenden Methoden sind unter Methoden für die Beziehungskommunikation dargestellt. Sie dienen dazu, eine Metakommunikation auf der Beziehungsseite herzustellen. Sie lassen sich aber auch auf der Inhaltsebene anwenden. Siehe dazu in diesem Kapitel 6.3.13		

Entscheidungsfragen	E	
Die Entscheidungsfrage bietet sich da an, wo Entscheidungen zwischen Möglichkeiten zu fällen sind. Sie sollte aber nur sehr bewußt eingesetzt werden, da sie die Gruppe in zwei Lager spalten kann. Sie ist neben der offenen Frage eine der wichtigsten Frage-Typen. Beispiele: „Sollen wir an dieser Stelle weitermachen?“ „Bitte überlegen Sie, für was sie sich entscheiden.“		

Zusammenfassende Fragen	immer	
Die Zusammenfassende Frage ist dafür da, eine komplexe Diskussion zusammenzufassen, um entweder die Problemlage wieder in den Fokus zu nehmen oder das Thema abzuschließen. Dabei wird aber nach dem Zusammenfassen nochmals eine Rückkoppelung an die TN vorgenommen: „Ist das richtig zusammengefaßt/wiedergegeben?“		

Geschlossene Fragen	immer
Die geschlossene Frage ist besonders bei Verabredungen, die in der Konstruktionsphase getroffen werden, und Verständnisfragen bzw. Rückfragen gefordert. Hier kann es sinnvoll sein, geschlossene Fragen zu stellen, um Verbindlichkeit und Konkretes zu erreichen. Auch bei der konkreten Auftrags- und Zielabfrage ist die geschlossene Frage notwendig. Wir sollten geschlossene Fragen aber bewußt und gut überlegt anwenden. Diese Fragen sind mit Ja oder Nein zu beantworten.	v.a. bei Verabredungen in der KO wird diese Frage wichtig!

6.3.5 Sammlungsverfahren

Sammlungsverfahren dienen der Bereitstellung von Informationen, die einen Austausch innerhalb der Gruppe ermöglichen. Für Sammlungen gibt es zwei grundsätzliche Möglichkeiten. Die erste ist die Sammlung mittels Sprache, die zweite ist eine Sammlung auf imaginärer Ebene. Welche der beiden relevant ist, hängt davon ab, ob der nächstfolgende Schritt eine Verschriftlichung erforderlich macht oder nicht.

Methode 635	OP-RE-DE-KO
Die Methode 635 oder auch Brainwriting genannt, ist ein Sammlungsverfahren, bei dem jeder TN ein von der Moderation vorbereitetes Blatt erhält, auf dem 18 Felder in einer Tabelle zusammengefaßt wurden (3 Spalten auf der x-Achsen und 6 Spalten auf der y-Achse). 635 bedeutet, daß 6 Teilnehmer in 3 Felder je eine Idee, Satz, Kritik etc. schreiben und dazu 5 min. Zeit haben. Nach jeweils einer Zeiteinheit werden alle Blätter einfach im Uhrzeigersinn weitergereicht. In kurzer Zeit können somit sehr viele neue Ideen gesponnen werden. Die Methode läßt sich je nach Gruppenzahl und Ziel und Zweck natürlich auch in z.B.833 abändern.(8 TN, 3 Ideen, 3 min.)	Kreativitätsregeln sind zu beachten!
vorgefertigtes Blatt, Stifte Stuhlkreis	KG oder Pl 30 min.

Brainstorming auf Zuruf		OP-RE-DE-KO
<p>Bei diesem Brainstorming steht der Moderator an der Wand und schreibt alle Nennungen, die seitens der TN gemacht werden, auf eine große Visualisierungsfläche.</p> <p>Hierbei besteht der Vorteil, daß die Moderation zwischen TN und Visualisierung steht und somit Interventionsmöglichkeiten, wie Nachfragen, relativ einfach sind. Der Nachteil besteht darin, daß evtl. ein Ideenfluß gebremst wird, da es zu viele Nennungen auf einmal gibt, die der Moderator nicht alle bewältigen kann.</p>		Kreativitätsregeln!
Visualisierungsfläche an der Wand oder auf dem Boden, Stifte Stuhlkreis	Pl	10-30 min.

Brainstorming, jeder TN für sich		OP-RE-DE-KO
<p>Bei dieser Form des Brainstormings sitzen die TN in einem Stuhlkreis und schreiben für sich selbst jeden ihrer Punkte jeweils auf ein Blatt und werfen diesen in den „Kritikpool“ oder „Ideenpool“. Hierbei gibt es den Vorteil der Anonymität, die Sicherheit für die TN bieten kann,. Gleichzeitig sind aber auch die Zugriffsmöglichkeiten für den Moderator geringer.</p>		Kreativitätsregeln beachten!
DINA4 Blätter, Stifte Stuhlkreis	EA	5-20 min.

Brainstorming in der KG		OP-RE-DE-KO
<p>Bei diesem Brainstorming werden KG zu jeweils 2-5 TN gebildet, um gemeinsam eine Sammlung zu einem Thema durchzuführen. Dazu sind die Regeln und Materialien der KG mit auf den Weg zu geben.</p>		Kreativitätsregeln beachten!
Blätter und Stifte KG-Räume	KG	5-15 min.

Brainstorming auf Endlospapier		OP-RE-DE-KO
Diese Form des Brainstormings bietet sich dann an, wenn große Mengen an Informationen gesammelt werden, und z.B. die Wände dafür nicht mehr ausreichen. Dazu kann eine Endlospapierrolle auf dem Boden nach und nach abgerollt werden, ohne die Sammlung unterbrechen zu müssen. Dabei ist darauf zu achten, daß trotzdem noch alle TN das Gesammelte lesen können. Entweder der Moderator protokolliert oder die TN schreiben selbst.		Kreativitätsregeln beachten!
Endlospapierrolle, Stifte freier Raum	EA oder Pl	10-40 min.

Sammlung mit einer Matrix		EK-OP-RE-DE-KO-E
Diese Sammlung impliziert, daß unter dem Blick von ganz bestimmten Kriterien gesammelt wird. Dabei können unterschiedliche Matrixen verwendet werden, die unter Strukturierungs- und Analyseverfahren beschrieben werden. Bei dieser Methode ist zu beachten, daß ein kreativer Ideenfluß wie beim Brainstorming oder Brainwriting nicht stattfindet.		Kreativität wird unterbunden! Sammlung geschieht nach einem vereinbarten Kriterium
vorbereitete Matrix Stuhlkreis	EA, KG oder Pl	10-40 min.

Konkretisierungen – Beispiele finden		OP-RE-KO
Nach Sammlungen kann es sinnvoll sein, einen tiefergehenden Einblick in bestimmte Bereiche zu erhalten. Dabei werden auf große Papiere Beispiele, Konkretisierungen für noch abstrakte Begriffe gesucht. Alle sollen von den Teilnehmern aufgeschrieben werden.		
DINA1 oder größere Papiere, Stifte bei KG getrennte Räume, bei Pl Stuhlkreis	EA; KG oder Pl	10-40min.

Sammlung mittels Rollenspiel	OP-RE-DE-KO-E
<p>Die unter Rollenspielen aufgeführten Methoden eignen sich auch hervorragend zur Sammlung. Dabei ist der Zugang auf imaginärer Ebene stärker gegeben. Die Sammlung bezieht sich somit nicht nur auf Worte, sondern die Ebene der Gefühle, mit denen dann auf unterschiedlichste Art und Weise weitergearbeitet werden kann (z.B. Assoziationen, Bilder, Analogien zu dem Erlebten etc.)</p> <p>Für die Durchführung von Rollenspielen siehe Kap. 4.10.</p>	spricht die imaginäre Ebene an!

Sammlung mittels Kreativ-Methoden	
<p>Die unter Kreativitätstechniken und –methoden angegebenen Methoden sind auch für Sammlungen geeignet. Dabei kommen z.B. der Spaziergang, der Kritik-oder der Wunschbaum, Phantasiereisen, Geschichten, Kunstwerke oder Bilder in Frage, die entsprechend der Phase und deren Ziel (z.B. Kritik, Bestandsaufnahme oder Perspektivwechsel/ Phantasie/ Kreativität) ausgerichtet sind. Die Sammlung schließt die Ebene des Imaginären mit ein. Gesammelt werden können z.B. Assoziationen, Bilder etc.</p> <p>Für die Durchführung von Kreativitätstechniken und –methoden siehe Kap. 4.11.</p>	spricht die imaginäre Ebene an!

6.3.6 Auswahlverfahren

Auswahlverfahren sind Entscheidungsverfahren, die zur Reduzierung von z.B. Themen oder Aspekten dienen. Zuerst sollen sich alle Teilnehmer einen Überblick über die Bandbreite der Aspekte oder auch Ideen verschaffen. Die Auswahl kann sich an verschiedenen Kriterien orientieren: z.B. Motivation, Gefühl aber auch Sinnhaftigkeit, Machbarkeit, etc. Dabei wird die Entscheidung je nach Ziel entweder von einem TN alleine oder in einer KG getroffen.

Bepunkten		OP-RE-DE-KO
<p>Das Bepunkten mit Stiften oder Klebepunkten ist ein Entscheidungsverfahren, bei dem jeder TN eine bestimmte Anzahl von Punkten zur Verfügung hat.</p> <p>Bei einer großen Anzahl von Aspekten und einer starken Reduzierung ist es notwendig auf eine genügend große Zahl an zur Verfügung stehenden Punkten pro TN zu achten. Dies ist wichtig, da ansonsten ein TN eventuell alle seine 5 Punkte bei Themen gesetzt hat, die am Ende nicht mehr dabei sind.</p> <p>Ein wichtiges Instrument dabei ist die Regel: NICHT kumulieren (mehrere Punkte auf einen Aspekt/Idee) Die TN gehen an die Visualisierungsfläche und verteilen ihre Punkte direkt.</p>		
Klebepunkte oder Stifte	EA oder KG	5-15 min.

Persönliche Auswahl mit den Füßen		RE-DE-KO
<p>Bei diesem Auswahlverfahren sind die Möglichkeiten im Raum entweder auf dem Boden oder an der Wand für alle lesbar verteilt. Beim Umhergehen kann sich ein Überblick verschafft werden. Die Entscheidung wird durch „Hinzustellen“ getroffen.</p> <p>Dies ist ein Schritt der Entscheidung, bei dem sich jeder TN einer Sache zuordnen muß. Sie kann gleichzeitig zur KG-Bildung genutzt werden.</p> <p>Für die Gesamtgruppe können natürlich unterschiedlich viele Themen zugelassen werden. Diese Begrenzung liegt beim Moderator und kann durch methodisch-didaktische Schritte erreicht werden.</p> <p>Dieses Auswahlverfahren bietet sich v.a. da an, wo es um eine persönliche Motivation und auch Engagement geht.</p>		
auf dem Boden/an der Wand verteilte Möglichkeiten	EA oder KG	5-10 min.

Persönliche Auswahl		OP-RE-DE-KO-E
Die Persönliche Auswahl hat für den TN zur Aufgabe, eine Entscheidung entsprechend den Auswahlkriterien nach Motivation oder Sinn zu treffen. Er darf sich seinen gewählten Punkt entweder a) aus der Sammlung herauszunehmen oder b) diesen Punkt nochmals aufzuschreiben.		
Papier, Stifte	EA oder KG	5-10 min.

6.3.7 Strukturierungsverfahren

Das Ziel von Strukturierungsverfahren ist die Strukturierung eines Themenkomplexes.⁵²⁹
Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Ziel der Ordnung.

Clustern als Strukturierungshilfe		OP-RE-KO
Clustern ist das Strukturieren von einzelnen Punkten mit dem Ziel, Themenbereiche zu erhalten. Die TN nehmen einzelne Punkte und legen sie nacheinander auf dem Boden oder pinnen sie an die Pinnwand, wobei sie folgendes beachten sollen: „Zusammenpassendes/Gleiches untereinander, Unterschiedliches nebeneinander.“ Als zweiter Schritt kann die Suche nach Überschriften für die einzelnen Bereiche angeschlossen werden.		
DIN A4 Papier, Stifte freie Bodenfläche oder Pinnwand	Pl oder KG	15-45 min.

2-Felder-Strukturierungshilfe		OP-RE-KO
Bei der 2-Felder-Strukturierungshilfe werden zwei verschiedene Kriterien in eine zweiseitige Tabelle eingefügt, nach der eine Strukturierung der Aspekte erfolgen kann. (Z.B: großes Interesse – geringes Interesse; Neuheit – Abgegriffen etc.)		
DIN A1 Papier, Stifte (evtl. schon vorher vorbereitete Tabellen) evtl. KG-Räume	EA, KG oder Pl	10-30 min.

⁵²⁹ Wobei die Grenze zu den später folgenden Analyseverfahren fließend ist, da auch zu einer Strukturierung eine Analyse und Kriterien notwendig sind.

Kreuztabelle als Strukturierungshilfe		RE-KO
Die Kreuztabelle kombiniert zwei Kriterien in einer Tabellenform, bei der vier unterschiedliche Felder entstehen. Z.B.: interessant und wichtig interessant, aber nicht wichtig uninteressant, aber wichtig uninteressant und nicht wichtig Dadurch kann eine differenzierte Untersuchung und Strukturierung stattfinden.		
DIN A1 Papier, Stifte (Evtl. schon vorher vorbereitete Tabellen) evtl. KG-Räume	EA, KG oder Pl	10-30min.

Kritikbaum		RE
Der Kritikbaum hat als Grundlage das Bild eines Baumes, der auf eine große Packpapierwand aufgemalt ist und an dem dann die unterschiedlichsten Kritikpunkte angeheftet werden. Je näher am Stamm bzw. den Wurzeln desto grundsätzlicher ist die geäußerte Kritik. Je nach Komplexität des Themas, der Gruppe ist diese Methode nicht sinnvoll, da sie einen anstrengenden Verständigungsprozeß erfordern kann. Wenn aber z.B. eine Vorstrukturierung stattgefunden hat, kann diese Methode visuell sehr ansprechend sein.		
Packpapierwand (evtl. vorbereitet), Stifte, Pinnwand, Stuhlkreis	Pl	15-45 min.

Mind-Map	RE-KO	
<p>Das Mind-Map ist eine Art geistige Landkarte, die eine Sammlung und Strukturierung miteinander vereinen oder aber auch schon gesammelte Punkte in eine Ordnung bringen kann. Der Vorteil ist ein tiefer Einblick in dieses Thema, der gleichzeitig strukturiert ist. Die Sammlung kann per Zuruf stattfinden oder von einer KG selbständig durchgeführt werden. Wichtig sind die Regeln, die es dabei zu beachten gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ In der Mitte mit dem zentralen Punkt beginnen (Auswahl-Entscheidungsverfahren) und umkreisen ➤ Verzweigungen als Hauptäste 1.Ordnung von diesem Punkt aus nach außen mit zentralen Stichworten, Schlagworten, Begrifflichkeiten versehen. ➤ Von den Ästen 1.Ordnung weitere Äste der 2. Ordnung abzweigen lassen und wiederum mit Substantiven oder Bildern, Symbolen versehen. ➤ etc. <p>Für zusätzliche Übersichtlichkeit sind unterschiedliche Farben oder weitere Umkreisungen möglich, um bestimmte Bereiche voneinander abzugrenzen.</p>		
Packpapierwand, Stifte Stuhlkreis	Pl oder KG	30-180 min.

6.3.8 Analyseverfahren

Analyseverfahren sind in Abgrenzung zu Strukturierungsverfahren dazu da, einen Bereich inhaltlich und strukturell tiefergehend zu bearbeiten, wobei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gemacht werden, die sich v.a. in der Kriterienauswahl äußern. Bestimmte Methoden aus der Sammlung der Strukturierungsverfahren sind natürlich unter einer neuen Zielsetzung auch bei der Analyse hilfreich.

Problem-Analyse-Schema (PAS)		RE
<p>Diese Methode eignet sich besonders für einen tieferen Einblick in ein Problemgebiet. Dabei wird ein ganz bestimmtes Problem genommen und auf folgende Fragen hin untersucht: „Wie äußert sich das Problem? Was könnten die Ursachen sein?“ Diese Fragen können in einer Tabellenform visualisiert werden.</p>		
Packpapier (evtl. vorbereitet), Stifte Stuhlkreis	Pl oder KG	15-30 min.

Bedingungsanalyse Ressourcen		KO
<p>Hierbei bekommt jeder TN eine Karte, auf die er seine möglichen Ressourcen wie Zeit, Geld, Wissen, Infrastruktur etc. notiert. Daneben fügt er noch hinzu, wie hoch er seine Ressourcen einschätzt. Diese Vielfalt wird von allen TN zusammengetragen und in ein vorgefertigtes Raster übertragen. Dazu ist es sinnvoll, einen Kalender bzw. eine Zeitachse zu erstellen, auf der die unterschiedlichsten Ressourcen mit unterschiedlichen Symbolen an die entsprechende Stelle positioniert werden. Darübererhält die Gruppe dann einen guten Überblick über ihre eigenen Ressourcen.</p>		
buntes Papier, Packpapierwand, Stifte Stuhlkreis	EA und Pl	10-25 min

SWOT-Analyse		RE-KO
Hierbei wird das Thema/der Inhalt anhand folgender Bereiche durchdacht: S – Stärke/strength W – Schwäche/weakness O – Optionen/options T – Gefahren/???		
Papier	EA – KG - PL	10-60 Min.

Matrix		OP-RE-DE-KO-E
Hierbei wird ein Thema, ein Problem mit Hilfe der 2-Felder oder Kreuztabelle (siehe Strukturierungsverfahren, Kap. 4.7) genauer analysiert. Mit diesen Tabellen können bestimmte Punkte anhand definierter Kriterien untersucht werden.		
DIN A 3 Papier, Stifte	KG oder Pl	10-20min

Lösungskriterien		KO
Wenn man sich in der DE weit vom Thema entfernt hat, so muß der Bezug zu diesem wieder hergestellt werden. Dazu bietet es sich an, die Brauchbarkeit der Lösungsideen mit Hilfe von Lösungskriterien zu überprüfen. Kriterien können sein: ➤ „Wird das Problem durch die gefundene Lösung wirklich gelöst?“ ➤ „Ist die Lösung politisch/ organisatorisch/ zeitlich etc. lösbar?“ ➤ „Wird es dadurch erleichtert, daß man auf bestehende Ansätze aufbauen kann?“ Die per Zuruf gesammelten und visualisierten Nennungen können dann weiterverarbeitet werden.		Stellt den Bezug zum Thema wieder her!
Packpapierwand, Stifte, DIN A1 Stuhlkreis	Pl, evtl. KG	10-40 min.

Übersetzungen/ Näherungen und Brückenbau		KO
<p>Diese Methode eignet sich besonders beim „Herunterholen“ von abgehobenen Ideen, die weit weg vom Thema geführt haben und nun eine Anbindung an das Problem wieder erfordern. Eine gewisse Anzahl von utopischen oder faszinierenden Ideen, die aus der DE mit in die KO genommen wurden, wird hierbei unter der Anleitung der Moderation per Zuruf bearbeitet. Ziel ist es, die verrückten Schätze der Ideen zu bewahren, bzw. zu neuen Lösungsmöglichkeiten zu führen. Dabei werden die unterschiedlichsten Fragen gestellt: Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Was kann „Der Zwerg öffnet die Nuß von Innen“ mit unserem Thema „Produktionsverbesserung“ zu tun haben?“ ➤ „Wo hat es das schon einmal gegeben?“ ➤ „Aus welchem Bereich kennen wir das schon?“ <p>Hier wird nach Analogien gefragt, um bestimmte ungewöhnliche Worte in Verbindung mit dem Thema zu bringen. Dabei können auch Zwischenschritte eingebaut werden.</p> <p>Wichtig ist hier der sanfte, aber beständige Bezug zum Thema seitens der Moderation.</p> <p>(Aus dem obigen Zwerg wurde eine Maschine, die per Luftdruck die Walnuß öffnet, ohne das Innenleben zu zerstören!)</p>		<p>Gut, wenn der Prozeß in der DE weit vom Thema weggeführt hat! Es ist ein schwieriger Schritt – siehe Beispieldokumentation</p>
Packpapierwände, Stift Stuhlkreis	Pl	20-60 min.

Ideenprüfungen		KO
<p>Die Ideenprüfung ist eine Untersuchung unter dem Blickwinkel fördernder und hemmender Faktoren. Diese Prüfung hebt sowohl Faktoren hervor, die den Prozeß, die Idee unterstützen (z.B: „so etwas existiert dort schon, ein Nachfragen ist möglich!“) oder Faktoren, die die Umsetzung erschweren würden (z.B. „Der Abteilungsleiter ist dagegen!“) Aus diesen hemmenden Faktoren lassen sich aber gleichzeitig Forderungen ableiten, die zu Leitbildern oder Projektzielen führen können. Hierfür bietet sich eine Matrix mit zwei Spalten an (+ und -) Als Überschrift wird die Idee eingetragen.</p>		
DINA1 Papier, Stifte KG-Räume	KG, evtl. Pl	15-30 min.

PMI-Realisierungsprüfung		KO
Die PMI-Realisierungsprüfung arbeitet mit den drei Kriterien des Plus, des Minus und des Interessanten. Das Interessante ist eine Kategorie, die das noch Ungeklärte, Interessante, Abzuwägende oder eine offene Frage beinhaltet, die es noch zu beantworten gilt. Somit wird ein größerer Blickwinkel eröffnet. Es sind Fragen, die im weiteren Prozeß dann evtl. noch einmal genauer untersucht werden müssen. Dies erhöht zuerst einmal den Arbeitsaufwand. Gleichzeitig erhöht es aber auch die Chancen auf eine zufriedenstellende Lösung, da offene Fragen nicht erst am Ende auftauchen, bzw. erörtert werden müssen. Für die PMI läßt sich ein von der Moderation zumindest in einfacher Variante vorbereitete Tabelle (dreispaltig) verwenden.		
DIN A1 Papier, Stifte Stuhlkreis, bzw. KG-Räume	KG, evtl. Pl	15-30 min.

Das Rosinenkonzept		KO
Bei Prüfungen kann es passieren, daß eine gute Idee aufgrund der Tatsache, daß z.B: kein Geld da ist, abgelehnt wird. Das Rosinenkonzept untersucht nun Ideen und ihre Folgen/Ergebnisse hinsichtlich ihrer positiven und negativen Aspekte, um mit den positiven auch dann weiterarbeiten zu können, wenn die Idee als nicht umsetzbar gilt. Die Matrix für das Rosinenkonzept besteht aus zwei Spalten, die evtl. von der Moderation vorbereitet werden kann.		
DIN A1 Papier, Stifte KG-Räume	KG, evtl. Pl	10-30 min.

Itemized response		KO
„Wie nahe ist die Lösungsidee an dem von uns entwickelten Ideal?“ ist die Frage der Moderation. TN positionieren ihre Einschätzung anhand eines Punktes auf einer Skala von 0% bis 100%, um einen Einblick der Gesamtgruppe zu erhalten. Mehrere Lösungsideen können daraufhin damit untersucht werden, um eine Entscheidung herbeizuführen.		
großes Plakat, Stifte	Pl oder KG	5-20 min.

Team- und Organisationslebenszyklus		EK-OP-RE
Wo befinden wir uns als Team/Organisationseinheit oder Organisation mit unseren Zielen und unserer Arbeit. Dabei ist das Ziel, eine persönliche Einschätzung der Einordnung vorzunehmen. Folgende Phasen zur Veranschaulichung: 1) Geburt 2) Sturm und Drang 3) Strukturelle Sicherung 4) Neuerfindung/Alterung 5) Tod Dieser Zyklus wird als Kreis abgebildet, anhand dessen eine Diskussion vorhandene unterschiedliche Einschätzungen ermöglicht.		
Plakat, Stifte	E, KG, PL	15-90 min

Im Sinne der Konstruktivistischen Werkstattarbeit sind die unter der Beziehungskommunikation aufgeführten Methoden gleichbedeutend mit Analyseformen. Sie liegen allerdings mehrheitlich im Fokus der Beziehungsarbeit.

6.3.9 Präsentationsformen

Präsentationen sind für die Herstellung von Interaktion zwischen Kleingruppe und Plenum oder zwischen einzelnen Teilnehmern nach einer Arbeitseinheit notwendig, wenn die Gesamtgruppe an dieser Stelle wieder zusammengeführt werden soll. Dabei gibt es die unterschiedlichsten Formen:

Vortrag der KG oder des Einzelnen mit Visualisierung		OP-RE-DE-KO-E
<p>Die Präsentation mit einer wie auch immer gearteten Visualisierungsform ist immer dort besonders geeignet, wenn es um komplexe Gedankenprozesse geht, die den anderen in möglichst kurzer Zeit dargestellt und vermittelt werden sollen. Dazu gibt es die unterschiedlichsten Strukturierungs- und Analyseverfahren, wie z.B: das Mind-Map.</p> <p>Der Vortrag mit Visualisierung sollte von der Moderation im erteilten Arbeitsauftrag für die Gruppe genau formuliert werden. (Z.B. ...Eure zentralen Ergebnisse sollt ihr am Ende in einer ganz kurzen Präsentation zeigen – (2-3 min.))</p>		
Papier, Stifte Stuhlkreis	EA oder KG	5-10 min.

Vortrag des Moderators mit Visualisierung		RE-DE-KO-E
<p>Diese Vortragsart bietet sich immer dann an, wenn eine Menge an Informationen z.B. seitens der TN zu präsentieren sind und die Zeit begrenzt ist. Dann kann die Moderation die Vorstellung von Ergebnissen übernehmen und im Vorhinein klarmachen, daß dies nur einen kleinen Einblick geben soll, der von jedem selbständig weiterverfolgt werden kann, hier aber nicht geleistet werden kann und somit nur einzelne Punkte kurz angedeutet werden können.</p>		
Visualisierungsfläche Stuhlkreis	Pl	5-10 min.

Vernissage		RE-DE-KO-E	
<p>Die Vernissage erlaubt es den TN, sich selbständig die Ergebnisse von z.B: KG-Arbeiten zu erarbeiten. Dabei sind die Ergebnisse frei im Raum verteilt und jeder hat die Möglichkeit, sich dies oder jenes genauer anzusehen. Diese Form der Präsentation erlaubt eine große Freiheit der Auswahl und kann im Vergleich zu vielleicht stark moderierten Arbeitseinheiten eine Ruhe und Gelassenheit in den Prozeß bringen.</p> <p>Die Vernissage kann für einen Abschluß eines Tages oder der Gesamtwerkstatt viele Möglichkeiten bieten: Die Moderation eröffnet entweder die Vernissage mit allen zusammen oder empfängt die z.B: nach einer Schnitzeljagd zeitlich unterschiedlich eintreffenden KG mit einem Glas Sekt, um die Vernissage der Ergebnisse einzuleiten.</p> <p>Eine andere Variante der Vernissage ist die, daß die KG jeweils gemeinsam die einzelnen Präsentationen anschaut, darüber diskutiert und konstruktive Vorschläge schriftlich hinterlegt, mit der die Gruppe weiterarbeiten kann oder die bei der Entscheidungsfindung zusätzliche Kriterien an die Hand geben.</p>			
Visualisierungsfläche, Pinnwände, (evtl. Sekt, Kerzen, Salzstangen etc.) freier Raum	Einzelnd im Pl	10-25 min.	
Präsentation mittels Kreativ-Methoden		RE-DE-KO	
Für die Präsentation mittels Kreativ-Methoden gilt dasselbe wie für die Präsentation mittels Rollenspielen. siehe „Präsentation durch Rollenspiele“.			
Bühne und Stuhlkreis	KG im Pl	5-10 min je KG	

Präsentation durch Rollenspiel		RE-DE-KO
<p>Rollenspiele können Informationen auf der Ebene der Imaginationen transportieren. Wenn Rollenspiele als Präsentationsform von KG-Arbeiten genommen werden (z.B. die Darstellung einer wünschenswerten Arbeitsatmosphäre), dann wird bei dieser Präsentation das Erleben in den Vordergrund gestellt. Die Beobachter der anderen KG haben auch nunmehr (je nach Ziel positive oder negative) Erlebnisse bei ihrer Vorbereitung bzw. Präsentation gemacht. An dieser Stelle findet ein Austausch auf imaginärer Ebene statt.</p> <p>Dieser Austausch birgt verschiedene Methoden zur Weiterarbeit. Es können z.B.: Analogien oder Assoziationen aber auch faszinierende Ideen oder als kritisch erlebte Situationen auf abstrakter Ebene gesammelt werden.</p> <p>Je nach Methode, intendierter Intensität und vorhandener Zeit, sind unterschiedliche Zeitrahmen möglich.</p>		
Bühne, Stuhlkreis	KG im Pl	5-10 min. je KG

6.3.10 Rollenspiele

Rollenspiele sind auf imaginärer Ebene angelegte Erlebensräume, die einen tiefen Zugang zum eigenen Empfinden erlauben. Dieser kann dann in persönliche oder gruppenorientierte Prozesse einfließen. Das Wechselspiel zwischen imaginärem Erleben und symbolischer Verarbeitung und Austausch mit anderen ist das Spannungsfeld, das es zu gestalten gilt, wenn man mit Imaginationen arbeitet. Diese Methoden hier sind zur Imitierung von Prozessen gedacht, die sich nicht nur auf der symbolischen Ebene befinden, sondern klar imaginär orientiert sind. Sie sind vielschichtig, assoziativ und vieldeutig. Die einzelnen Formen sind zu jeglicher Thematik anwendbar.

Das Erfahren von Angst, Leid, Trauer, Ohnmacht, Unterdrückung, Ärger oder Wut über sich, Situationen, andere Menschen oder auch ein Thema. Die Frage kann z.B. sein: „Was ärgert Euch an Eurem Arbeitsplatz? Baut eine Statue dazu!“ oder „Wir haben jetzt ganz viele Probleme oder Kritiken gesammelt – Sucht Euch diejenige, die Euch am meisten ärgert und stellt sie in einem Rollenspiel dar!“

Das Erspinnen oder Entwickeln von wünschenswerten Situationen, gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die Frage kann z.B. sein: „Wie sieht Eure Utopie aus? Entwickelt Eure Wunsch-Zukunft und stellt sie in einem Rollenspiel dar!“

Das Ausprobieren mit den unterschiedlichsten Rollen, das mit einem Perspektivwechsel einhergeht. Die Frage kann z.B. sein: „Wir haben jetzt eine ausweglose Situation dargestellt bekommen – möchte jemand von den Beobachtern dieser Situation eine der

Rollen, die gespielt wurden, einnehmen und sie einmal anders spielen? Wem fällt etwas ein?“

Interaktion auf eine vielschichtige Weise gemeinsam erleben und Neues ausprobieren oder erfahren.

Diese Zugänge zum Erleben sind für die unterschiedlichsten Ziele einsetzbar. Sei es eine Sammlung, eine tiefergehende Analyse oder als Präsentationsform von Ergebnissen.

Das Rollenspiel		OP-RE-DE-KO
<p>Das Rollenspiel läßt den TN in eine Rolle schlüpfen. Er kann sie selbst gestalten und ausfüllen. Für das Rollenspiel wird das Drehbuch von den TN selbst geschrieben und mit Leben gefüllt. Dazu stellen sie mit Hilfe von Materialien, die als zusätzliche Impulse gegeben werden können, ihr Erleben dar. Die Materialien, die zur Verfügung stehen, sind entsprechend der Situation zu wählen, bzw. können aber auch von den TN selbst gewählt werden. Günstig kann die Auflage sein, daß ganz bestimmte Dinge verwendet werden müssen oder in einer Präsentation auftauchen sollen. Diese Materialien setzen einen kreativen Prozeß in Gang. Durch das spielerische Element wird der Zugang zum Spielen erleichtert.</p> <p>Ein Arbeitsauftrag könnte sein: „Spielt Eure Wunschvorstellung von der gemeinsamen Arbeit. Für die Vorbereitung habt ihr 30 min. Zeit. Entwickelt ein kleines Rollenspiel, das 5 min. dauern soll und bei dem alle hier liegenden Materialien verwendet werden müssen! Zusätzlich könnt Ihr Euch alles nehmen, was ihr findet und in Eurer Rollenspiel einbauen.“</p>		Je nach Ziel: Kreativitätsregeln!
Verkleidungs-, Bastelmaterialien, Musik, Papier, Stoffe, alles was gewollt wird KG-Räume	KG	15-60 min.

Theaterstück		OP-RE-DE-KO-E
<p>Hier ist es Aufgabe einer KG, ein Theaterstück zu schreiben, das dann als Präsentation gespielt werden soll. Bei dieser Form ist die Herangehensweise rationaler als beim Rollenspiel. Der Titel des Theaterstücks entspricht dem Thema oder kann auch mit einem neuen zusätzlichen Untertitel versehen werden. Alle TN der KG sollten eine Rolle erhalten. Der Ablauf wird in einem Regiebuch festgehalten, wo auch verzeichnet ist, wer welche Rolle hat. Mit Jugendlichen kann auch ein Drehbuch zu einem Film geschrieben werden, was dann live gespielt wird. Bei dieser Methode kann es je nach Situation, Gruppe, Ziel und Zeitbudget auch hilfreich sein, ein paar Begriffe vorzugeben, die eine Verfremdung hervorrufen, und im Stück vorkommen müssen.</p>		Je nach Ziel: Kreativitätsregeln beachten!
Verkleidungs-, Bastelmaterial, Papier, Musik und Alles, was gewollt ist KG-Räume	KG	30-80 min.

Skulpturen bauen		RE-DE-KO-E
<p>Beim Bauen von Skulpturen modelliert eine Person eine Szene unter Zuhilfenahme von anderen TN. Dabei stellt sie mit Gesten, Körperhaltung, Nähe oder Distanz, Höhe der einzelnen Menschen zueinander, eine Momentaufnahme dar. Mit dieser Skulptur läßt sich ohne langes Reden oder Analysen</p> <p>a) die Gruppe selbst thematisieren. Dabei helfen zirkuläre Fragen an die einzelnen TN: "Was denkst du, was derjenige, der unter/neben Dir hockt über Dich denkt?" oder „Was denkt sie wohl, wenn sie Euch von so weit weg sieht?“ Dabei sind dann auch Rollentausche möglich. Somit kann ziemlich schnell eine Situation auf Beziehungsseite durchdacht werden.</p> <p>b) Daneben können aber auch inhaltliche Fragen durchdacht werden, wobei z.B. gesellschaftliche Verhältnisse dargestellt werden. „Wie war wohl die Situation für die Bauern im 15. Jahrhundert in Zeiten der Not, in Bezug auf das Handwerk und die Monarchen? Stellt die Szene dar, indem ihr die Rollen verteilt und in Position zueinander bringt!“ Der Perspektivwechsel wird auch hier durch zirkuläre Fragen als auch den Rollentausch erreicht.</p> <p>Die neugemachten Erfahrungen können lösungsorientiert weiterbearbeitet werden.</p>		
Personen freier Raum	KG oder Pl	40-90 min.

Das Planspiel	RE-DE-KO-E	
<p>Das Planspiel zeichnet sich dadurch aus, daß durch ein Vorbereitungsteam oder in einer Vorbereitungsphase von ein paar TN ein Rahmen oder ein Setting gesteckt wird. Dabei werden Rollen vorgegeben, in die die TN dann schlüpfen und sie weiter ausfüllen, wobei sie dabei nur die vorgegebenen Regeln zu beachten haben und sich darüber hinaus aber frei entfalten dürfen. Das Planspiel wird vor dem Start genau erklärt. Die Rollenzuweisung kann auch schriftlich gemacht werden, wenn viele unterschiedliche Rollen zu verteilen sind. Die Rollenübernahme muß dann gut eingeleitet werden, indem z.B. ein kleines Ritual wie das Anheften eines Buttons oder das Anziehen der Verkleidungen gemeinschaftlich durchgeführt wird. Um eine Überbelastung von Mitspielern zu vermeiden, ist es unbedingt notwendig, eine „Spielfreie Zone“ einzurichten, in der allen klar ist: Hier wird nicht gespielt! Am Ende des Planspiels kann das Ritual verhelfen, wieder gemeinsam aus den Rollen auszusteigen.</p> <p>Beispiel: Eine Gruppe findet sich zum Thema „Gewaltfreie Blockade des Castors – Wir stellen uns quer“ zusammen. Sie führen ein Planspiel durch, bei dem Polizisten und Demonstranten aufeinanderprallen. Die Rollen wurden nach dem ersten Durchgang getauscht.</p> <p>Es gab in diesem Fall nur für die Polizisten eine Rolle, die sie spielen sollten. Die Demonstranten spielten sich selbst. Den Polizisten war folgendes gegeben worden: „Ihr seid jetzt schon 2 Tage hier. Seit 14 Stunden räumt ihr nur Demonstranten von der Straße. Euer Auftrag lautet: Demonstranten weg, der Castor muß durchkommen! Es ist noch nicht abzusehen, wann es soweit ist.“ Dann wurde das Planspiel eröffnet. Der Leiter blieb als Beobachter dabei.</p> <p>Die Vorbereitung eines Planspiels kann sehr aufwendig sein und muß gut durchdacht werden.</p> <p>Die nach einem Planspiel anschließende Reflektionsrunde sollte gut vorbereitet sein, da die Erlebnisse, die TN während eines Planspiels machen sehr intensiv sein können! Hierbei muss allen TN genügend Raum gegeben werden, sich über die gemachten Erfahrungen auszutauschen. Aufgabe des Moderators ist es, für diesen Raum zu sorgen. Je nach Zielsetzung und Thema sind die Schwerpunktsetzungen auf unterschiedliche Bereiche zu legen.</p>		
Ein Plan, Rollenzuweisungen, evtl. Verkleidungsmaterialien etc. dem Inhalt angemessene Räume	Pl, evtl. Supervision/ reflecting team	30 min. – 2Tage

6.3.11 Kreativitätstechniken und -methoden

Imaginäres Sammlungsverfahren		DE	
Das in einer Analyse als am stärksten identifizierte Problem wird hier genau ins Gegenteil gekehrt. Als Beispiel: „knappe Geldmittel“ wird zu „reichlich Geld“. Unter dieser neuen Prämisse wird ein Sammlungsverfahren durchgeführt. Der Perspektivwechsel wird durch eine geänderte Variable erreicht.			
Papier, Stifte etc. Stuhlkreis	Pl oder KG		5-20 min.

Wortbilder		DE	
Worte werden so dargestellt, daß sie nicht nur mittels der Buchstaben, sondern auch visuell das darstellen, was sie bedeuten.		Hinführung und Einübung von Kreativität.	
Papier, Stifte Stuhlkreis / evtl. KG Räume	Pl oder KG		5-10 min.

Bisoziation		DE	
Nach der Methode „Spontanlösungen“ (Kap. 4.11) und einer Neuformulierung des Problems wird bei der visuellen Synektik eine Bildpräsentation und Bildbeschreibungphase eingeführt. Dieses Bild darf nichts mit dem Thema zu tun haben. Die TN werden aufgefordert zu diesen drei bis sechs Bildern, Interpretationen, Assoziationen, Gefühle und Phantasien zu nennen, die mit einem Sammlungsverfahren visualisiert werden.		Auch gut als Hinführung und Einübung in eine Kreativitätsphase.	
Bilder, Fotos, Papier, Stifte evtl. Diaprojektor Stuhlkreis	Pl oder KG		20-40 min.

Klassische Synektik	DE
<p>Die „Klassische Synektik“ ist eine stark geleitete Kreativtechnik, die sich in 7 Schritten gliedert. Um den Überblick zu behalten, werden die 7 Schritte anhand eines Beispiel, das in Klammern steht, dargestellt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zuerst werden Analogien aus anderen Lebensbereichen, die weit weg vom Problem liegen erfragt und protokolliert. (Bei einem Problem im sozialen Bereich wird eine Analogie aus dem technischen Bereich gesucht z.B. Bienenstock) 2. Als zweiten Schritt wird diese Analogie untersucht, analysiert bezüglich z.B. Aussehen, Umgebung, Funktion etc. und auch wiederum protokolliert. (z.B. Wirrwarr, hektische Bewegung) 3. „Wie fühlen sie sich als Bienenstock? Was für einen Traum haben sie?“ ist die Frage, mit der die Moderation eine Identifikation der Person mit diesem Gegenstand erfragt. Hierbei ist die Identifikation wichtig, um den Menschen mit seinen Erfahrungen anzusprechen. (Dabei kann z.B. als Antwort gegeben werden: „Ich summe und dufte“) 4. Nach der Regression, der Sammlung persönlicher Analogien, wird jetzt die gewählte Analogie des Bienenstocks hinsichtlich symbolischer Analogien hinterfragt und die Regression zurückgenommen: „Was ist das Wesentliche? Benennen sie es und fügen Sie ein überraschendes oder gegensätzliches Wort hinzu. Erfinden sie damit eine schöne Umschreibung oder einen Buchtitel.“ (Die Antwort kann z.B. bittere Süße sein.) 5. Zu „Bittere Süße“ werden wieder andere direkte Analogien als die in Schritt 2, erfragt. (Dabei kann z.B. Telefon genannt werden.) 6. Zu der in Schritt 5 genannten direkten Analogie werden Konkretisierungen, Analysen gemacht. (Z.B. „Ich kann selbst mit anderen in Verbindung treten.“) 7. Hier findet die Koppelung an das Problem statt– die Konstruktionsphase beginnt! 	<p>Lohnenswertes Verfahren, das zwar aufwendig ist, aber bei Menschen, die nur sehr schwer auf eine starke imaginäre Ebene und Methoden wie Rollenspiele zu bringen sind, eine gute Variante bietet.</p>
Papier, Stifte Stuhlkreis	60-180 min.

Superposition oder Lexikon Methode		DE
Ziel ist es, Worte per Zufallsverfahren zu erhalten. Nach der Problemformulierung werden aus 20-30 willkürlich zusammengestellten Worten per Zufallsverfahren 5-15 Worte ausgewählt. (z.B. Atomkraftwerk, Reifen, Baum, Grimms Märchen, Goofy, Toskana etc.) Diese Worte können aber auch von den TN selbst in einem Brainstorming erfragt werden und dann ausgewählt werden. Eine andere Variante ist das Nachschlagen mittels Seitenangabe und Nummer des Wortes in einem Lexikon.		Auch gut zur Hinführung und Einübung einer Kreativitätsphase.
Papier, Stifte, Lexikon Stuhlkreis / KG-Räume	KG oder Pl	10-20 min.

Telegramm		DE
Ein TN nennt 7 Buchstaben. Bsp. A W I E J U N. Aus diesen vorgegebenen Buchstaben müssen nun Worte erfunden werden, die hintereinander ein Telegramm ergeben. Z.B. „Alle Waldtiere in Engadin jetzt unter Naturschutz“ Dies kann auch in Verbindung mit dem Thema geschehen.		Hinführung und Einübung von Kreativität.
Papier, Stifte Stuhlkreis /evtl. KG-Räume	Pl und KG	10 min.

Spaziergang		RE-DE-KO
<p>Der „Spaziergang“ lädt TN ein, sich in etwas hineinzudenken, in Ruhe über etwas nachzudenken, Gedanken zu sammeln, zur Ruhe zu kommen oder auch sich selbst zu überlassen, was nun passiert. Für die Einübung von Kreativität kann folgender Auftrag erteilt werden.</p> <p>„Ihr habt jetzt 10 min. Zeit, um einen kleinen Spaziergang zu machen. Genießt die schönen Dinge, die Euch dabei passieren und nehmt einen Gegenstand, der Eure Gedanken oder Gefühle am besten symbolisiert, mit.“</p> <p>Oder aber auch:</p> <p>„Denkt über das Thema nach und überlegt, was davon am meisten mit Euch zu tun hat. Sucht Euch dazu einen Gegenstand aus, der am besten Eure Position dazu darstellt.“</p> <p>Die Gegenstände sind Material oder Symbole für die Weiterarbeit: z.B. Analogien, Phantasien, Gefühle, aber auch Wünsche, Schöne Ideen etc.</p>		Gute Methode zur Hinführung von Kreativität
schönes Umfeld	Einzelnd (evtl. auch KG)	10-30 min.

Kopfstandtechnik		DE
<p>Die „Kopfstandtechnik“ ist geeignet, in ganz kurzer Zeit, das „Auf den Kopf stellen“ in einer Gruppe einzuüben, wobei die Grenzen dieser Methode (kognitiv, kein starker imaginärer Bezug) beachtet werden müssen. Dabei werden Adjektive (zuerst noch von der Moderation) genannt, wie z.B. heiß und das genaue Gegenteil erfragt – kalt. Nach ein bis zwei Beispielen, dürfte es der Moderation gelingen die Runde selbständig von den TN zu Ende führen zu lassen, wobei jeder dann zuerst das Adjektiv des Vordermanns auf den Kopf stellen soll und dann die Grundlage für den nächsten schafft.</p>		Gute Methode zur ersten Hinführung und Einübung von Kreativität
Stuhlkreis	EA oder Pl	5-10 min.

Verrückte Geschichte		DE
<p>Die „Verrückte Geschichte“ ist eine in kurzer Zeit nach einem bestimmten Schema zu erfindene Geschichte. Dabei wird den einzelnen vorher sich gebildeten KG ein Blatt gegeben, auf dem vier oder mehr Wort stehen. (Z.B.: Goofy, Raumschiff, Stadt, Schneewittchen und ein mit dem Thema-verwandtes Wort.)</p> <p>Die Aufgabe ist es; aus diesen Begriffen eine verrückte Geschichte zu schreiben, wobei dafür aber auch nur 5-10 min. zur Verfügung stehen. Die kurze Zeit ist, wenn dies eine Übung ist, ganz wichtig, da unter Druck ein höheres Kreativitätspotential vorhanden ist. Damit werden Diskussionen unterbunden.</p> <p>Soll diese verrückte Geschichte als z.B. Hauptteil einer Kreativitätsphase genommen werden, so kann natürlich dafür mehr Zeit gegeben werden.</p>		<p>Auch gut zur Hinführung und Einübung von Kreativität. Kreativitätsregeln!</p>
Papier mit 5 Begriffen, Stifte KG-Räume	KG	5-10 min.

Rund-Um-Geschichte		DE
<p>Die „Rund-Um-Geschichte“ ist eine im Stuhlkreis durch alle gemeinsam entworfene und ersponnene Geschichte, wobei jeder TN nur einen Satz sagt, bevor sein Nachbar das Angefangene fortsetzt. Dies kann je nach Zeit und TN-Anzahl ein bis mehrere Runden dauern. Der Moderator sollte hier den Anfang machen, wenn nach einer Rückfrage seinerseits kein TN eine Idee hat. Dazu lassen sich die verrücktesten Regeln und Bedingungen einfallen: z.B. Sie darf keinen Sinn ergeben!</p>		Kreativitätsregeln!
Papier und Stifte Stuhlkreis	Pl (evtl. KG)	10-15 min.

Rund-Um-Wünschen		DE
<p>Beim „Rund-Um-Wünschen“ wird die Rund-Um-Geschichte nur um einen Aspekt verändert (siehe „Rund-Um-Geschichte“). Das Ziel dieser Methode ist es dann, Wünsche zu formulieren und sich dabei von den anderen inspirieren zu lassen. Der Moderator protokolliert.</p>		Kreativitätsregeln!
Papier, Stifte Stuhlkreis	Pl, (evtl. KG)	10-15 min.

Spontanlösung		DE
<p>„Ohne lange Nachzudenken, was sind ihre/eure Spontanlösungen zu dem Problem?“ kann die einleitende Fragestellung des Moderators sein. Alle Nennungen werden visualisiert.</p> <p>Ziel ist es, diese Spontanlösungen aus dem Kopf zu bekommen, um sich danach völlig vom Problem entfernen zu können. Dabei werden diese Spontanlösungen nicht vernachlässigt, können sogar am Ende nochmals zur Prüfung herangezogen werden, da auch sie einen Ideenschatz beinhalten können.</p>		Gute Methode zur Hinführung und Vorbereitung der eigentlichen Kreativitätsentwicklungsphase
Papier, Stifte Stuhlkreis	EA, KG oder Pl	5-10 min.

Dichten und Texten		RE-DE-KO
<p>Das Dichten eines Liedtextes oder eines Gedichtes ist eine Form, bei der bestimmte kreative Elemente mit literarischen Fähigkeiten verknüpft werden müssen. Das ist vielleicht nicht für jeden TN eine passende Möglichkeit, kann aber als Option oder Vorschlag für eine Präsentationsform genannt werden. Als ein Beispiel mag das Dichten eines Lied-Textes über ihre Schule von Jugendlichen sein.</p>		Diese Form ist vielseitig einsetzbar.
Papier, Stifte KG-Räume	KG	30-80 min.

Das Kunstwerk		RE-DE-KO
<p>Das Kunstwerk gibt den TN die Möglichkeit aus Materialien, die entweder a) vorgegeben oder b) frei wählbar sind, ihr Erleben darzustellen. Bastelmaterialien wie Krepppapier, Luftballons, Strohhalme, Knete, Papier, Wolle, etc. sollten in genügender Auswahl und Menge vorhanden sein. Ziel ist es, daß eine KG ohne verbale Kommunikation ein gemeinsames Kunstwerk erschafft. Dabei kann den Gedanken und Gefühlen freier Lauf gelassen werden.</p>		Kreativitätsregeln!
Bastelmaterialien etc. KG-Räume	KG	15-60 min.

Verkleiden und Schminken		RE-DE-KO
<p>Das Verkleiden und Schminken kann a) als Vorstufe für ein Rollenspiel genommen werden, bei dem sich die TN langsam in eine Rolle hineinfinden. Es kann aber auch b) Bestandteil eines Rollenspiels sein.</p> <p>Für Verkleidungen sind neben Verkleidungsutensilien, die nicht unbedingt vorhanden sein müssen, die unterschiedlichsten Materialien notwendig, um sich z.B: aus Zeitungspapier Hüte zu machen, aus Stoffen sich einen Umhang zu zaubern, aus Papier oder Pappe Ritterrüstungen, Helme oder Kronen zu schmieden etc.</p> <p>Die Schminke kann zum Einsatz kommen, um den Rollen den letzten Schliff zu geben.</p>		
Verkleidungsutensilien, Bastelmaterial, Schminke etc. KG-Räume	KG	10-30 min.

Ein Märchen		DE
<p>Das Schreiben eines Märchens bietet eine Legitimation, auch mal andere Gedanken zuzulassen. Als kleine Hilfe kann der Anfang eines Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“, Fantasy-Geschichten oder auch Science-Fiction dienen. Oder es wird kurzerhand selbst eins erfunden, daß dann von den TN weitergesponnen werden soll.</p>		
Papier, Stifte, (evtl. Anfang eines Märchens) KG-Räume	KG	15-40 min.

Das Bild		RE-DE-KO
<p>Das Bild wird auf einem Streifen Endlospapier gemalt. Je nach Größe der Gruppe gibt es entweder 2*2m (bei 4 TN) bis zu 20 m oder mehr.</p> <p>Bilder können als Kritikbilder (RE), Wunschbilder (DE) oder auch zur Gestaltung eines großen Plakates dienen, das auf das konstruierte Projekt (KO) hinweisen. Dabei kann es sinnvoll sein, Diskussionen zu verbieten, um den Ideenfluß nicht zu stören. Als Beispiel mag das „Action-painting“ dienen, bei dem zwei „Künstler“ ohne zu reden, miteinander kommunizieren. „Wenn der eine Strich des anderen mir nicht gefällt, so male ich etwas anderes darüber oder erweitere ihn einfach. Das Gleiche gilt natürlich für meinen Kommunikationspartner. So sprechen wir miteinander durch unsere Pinselstriche.“</p>		
große Papierflächen, Wasserfarben, Abtönfarben, Pinsel etc. evtl. KG-Räume	Einzelnd, KG, Pl	10-60 min.

Der Wunschbaum		DE-KO
<p>Der Wunschbaum ist die logische Umkehrung des Kritikbaums.(siehe Kap.4.7) Dabei werden die Begriffe oder Punkte genau ins Gegenteil verkehrt. Dieser Schritt ist stark kognitiv orientiert, kann aber als Grundlage für weitere kreative Bearbeitungen dienen. Dieser Schritt bietet sich an, wenn z.B. der Kritikbaum die Essenzen der RE enthält und diese nun in der DE genau ins Gegenteil verkehrt werden. Es ist visuell ansprechend. Der Baum kann aber auch als ein Forderungsbaum oder Projektbaum in der KO genutzt werden.</p>		
Wunschbaum (evtl. vorbereitet), Papier, Stifte, Stuhlkreis	Einzelnd, Pl	15-40 min.

Kreative Rahmengestaltung	RE-DE-KO	
-Siehe Methoden der Rahmengestaltung- Hierbei geht es darum, einer Phase oder auch dem ganzen Ablauf der Konstruktivistischen Werkstatt einen kreativen Rahmen zu geben, der die Phantasie anregt und eine kreativitätsfördernde Atmosphäre verbreitet. Dazu sind ein paar Anregungen in Kap. 4.15 aufgelistet.		

Achtsamkeitsübung - Meditation	OP – RE – DE – KO - E	
Bei dieser Achtsamkeitsübung wird mit einer entsprechenden Hinführung zu einem Bild oder Gegenstand eine Meditation durchgeführt. Dabei wird über die Meditation die Näherung an eine (selbstgestellte oder von außen herangetragene) Frage ermöglicht. Die eigenen Bilder oder Gefühle oder Gedanken können dann bei der Beantwortung helfen	Es ist Ruhe, Stille und Konzentration dafür erforderlich	
	Einzelnd	5 bis 60 min

6.3.12 Projekte, Forderungen, Leitbilder

Persönliches Vorhaben	KO	
Das persönliche Vorhaben ist die Entscheidung eines Individuums, was es für sich für die Zukunft vorstellt, was für Aufgaben es sich setzt. Dieser Aspekt ist wichtig, weil der einzelne TN, neben dem vorhandenen Gruppenziwl, eigene Leitbilder und pers. Ziele entwickeln kann. „Was sind meine persönlichen Ziele, was ziehe ich daraus, was für Forderungen habe ich an mich selbst?“		
Papier, Stifte	Einzelnd	10-30 min.

Forderungskataloge		KO
<p>Forderungskataloge sind aus Ideen herausgearbeitete Forderungen. Diese können an die unterschiedlichsten Menschen, Organisationen, sich selbst oder als ethische Forderungen an die Allgemeinheit gerichtet sein. Dazu können die verschiedenen Strukturierungshilfen wie die 2-Felder-Strukturierungshilfe genommen werden, wobei in der ersten Spalte die Probleme dargestellt und daneben die entsprechenden Forderungen aufgezählt werden. Die Forderungen können in einer dritten Spalte anhand verschiedener Adressaten strukturiert werden. Dieser Schritt läßt sich gut nach einer Prüfungsphase anschließen.</p>		
Tabellen (evtl vorbereitet) auf DIN A1, Stifte evtl. KG-Räume	EA, KG	20-30min

Leitbildformulierung		KO
<p>Die Leitbildformulierung ist die Formulierung eines Fernziels, das wie ein Leuchtturm die weitergehende Arbeit leiten soll. Dabei muß noch nicht genau klar ist, wie man dieses Ziel erreichen soll. Diese Leitbilder lassen sich z.B. aus Forderungen ableiten und sind eine gute Grundlage für kleinschrittige Projekte.</p>		
Matrix (evtl. vorbereitet) auf DIN A1, Stifte evtl. KG-Räume	EA, KG	15-30 min.

Ideenprotokoll/Ideen-Notizbuch		KO	
Beim Ideenprotokoll werden die aus der DE entwickelten Lösungsideen in vier Listen eingeteilt: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Heiße Ideen – sofort zu realisierende Ideen ➤ Warme Ideen – später zu realisierende Idee ➤ Lauwarme Ideen – Bearbeitenswerte Ideen, die aber noch weiterer Überlegungen bedürfen ➤ Kalte Ideen – (noch) nicht realisierbare Ideen, die jedoch später noch wichtig werden können. Es sind Bilder, Analogien, die noch nicht umgesetzt werden können. Werden die Lösungsideen nach diesem Schema aufgelistet, entsteht ein Ideen-Notizbuch. In späteren Sitzungen kann dieses zur Weiterentwicklung von Lösungen oder zur Lösungsfindung für andere Probleme herangezogen werden.“			
Papier, Stifte Stuhlkreis	EA, PI		20-40 min.

TOP-DOWN-Methode		KO	
Auf dem Boden oder einem großen Tisch wird mittels verschiedener Farben gekennzeichnete Aspekte für das gemeinsam zu planende Projekt abgebildet und entwickelt. a) Ziel b) Aktion (konkret) c) Verantwortung (wer) d) Evaluation. Dabei wird die Moderationskarte in einen entsprechenden Zeitkorridor gelegt.			
Moderationskarte (vielfarbig)	KG/PL	20 – 60 Min.	

Projektentwicklung mit 5-W-Fragen	KO	
<p>Die Projektentwicklung mittels der 5-W-Fragen ist eine Methode, bei der sich eine KG anhand einer vorgegebenen Matrix mit einer ganz konkreten Planung der Umsetzung beschäftigt. Je nach Zeit, sind z.B. zwei verschiedene Vorgehensweisen möglich.</p> <p>a) Es wird mit einer 2-spaltigen Tabelle gearbeitet, bei der in der ersten Spalte die 5 W-Fragen genannt sind.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was soll umgesetzt werden? 2. Wie soll es geschehen? 3. Wann wird der Schritt gemacht? 4. Wo findet es statt? 5. Wer ist verantwortlich? <p>b) Es wird mit einer 4 mal 4 spaltigen Kreuz-Tabelle gearbeitet. Die Überschrift der Tabelle heißt: „Was (was ist das Ziel)?“</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die erste Spalte auf der y-Achse beschreibt das Wie? Auf der x-Achse werden jeweils die Schritte (1. Wie?, 2. Wie?, 3. Wie??...) benannt, die zum Was führen sollen. 2. Die zweite, dritte und vierte Spalte auf der y-Achse wird dann der Detailinformation zu dem entsprechenden Schritt gewidmet: Wann?, Wo? und Wer? 	<p>Motivationsarbeit, Grenzen klarmachen, Ressourcenfragen stellen, KONKRET werden als Regel, VERANTWORTUNG des einzelnen hervorheben etc.!!!</p>	
Matrix (mind. ein Exemplar als Anschauung vorbereitet), Stifte, DIN A1 evtl. KG-Räume	Einzelnd, KG	20-40 min.

Projektmatrix in 3 Schritten	KO
<p>Die dreischrittige Projektmatrix baut auf die Methode „Projekt mit 5 W-Fragen“ auf. Dabei wird die zweite Variante der dort beschriebenen Matrix verwendet, wobei ihr zwei Schritte vorangestellt werden. Der Ablauf ist folgender:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Im ersten Schritt wird eine 2 spaltige Tabelle aufgebaut, der eine Überschrift vorangeht. Die Überschrift soll das Fernziel oder das Leitbild sein: „Was ist das Ziel, das wir verfolgen?“ Darunter wird in einer zweispaltigen Tabelle nach den Schritten gefragt, die notwendig sind, um das Fernziel/Leitbild zu erreichen. 2. Als zweites wird ein grober realistischer Zeitrahmen erfragt und aufgestellt: „Wann ist der Schritt realistischer Weise zu machen? und protokolliert. 3. Im dritten Schritt werden die Schritte, die zum Fernziel/dem Leitbild führen genauer untersucht und der Ansatzpunkt für die konkrete Arbeit ermittelt. Daraus wird dann das Projektziel formuliert. Die Projektentwicklung wiederum wird nach der zweiten Variante des unter der Methode „Projekt mit 5-W-Fragen“ durchgeführt. <p>Bei diesem Vorgehen sind viele Rückkoppelungen an die Realität und das kleinschrittiges Herangehen an die Entwicklung des Projektes von Vorteil, um eventuellen Mißmut zu vermeiden und die Chancen auf Verwirklichung zu erhöhen.</p>	Behutsame Begleitung kann erforderlich sein, damit sich die Gruppe nicht wieder in die abstrakte Ebene begibt!
DIN A1 Papier, Stifte KG-Räume	KG 30-80 min.

6.3.13 Beziehungskommunikation

Zirkuläre Fragen	Immer
<p>Zirkuläre Fragen sind in der systemischen Arbeit wohl die wichtigsten Fragetypen, da sie das Beziehungssystem verstören. Ziel ist es, die Komplexität durch Einführung weiterer Beobachterstandpunkte zu erhöhen, durch die Annahme der Kommunikationsstruktur als wechselseitige Spiegelung von Schuld zu entlasten, bzw. zu entmoralisieren. Dabei wird der Blickwinkel des Befragten verschoben. Ein Beispiel:</p> <p>„Was glauben Sie, fühlt Ihr Gegenüber, wenn sie so vehement auf diesen Standpunkt bestehen?“ „Was denken Sie, fühle ich, wenn sie immer wieder zu spät kommen?“ „Was denkt ihr Interessensgegner wohl, wenn sie ihn dessen beschuldigen?“</p>	

Spiegeln	Immer
<p>Um dem Kommunikationspartner klarzumachen, daß man intensiv zuhört, kann das Spiegeln als ein sinnvolles Zusammenfassen der Aussagen bei der Kommunikation helfen. Gleichzeitig kann das Zusammengefasste kontrolliert und verbessert werden, solange bis es richtig verstanden wurde. Dabei sind folgende Regeln zu beachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sprich in DU: „Du meinst, ...“ „Du schlägst vor, daß...“ etc. ➤ Nimm sowohl Fakten als auch Gefühle wahr ➤ Keine Bewertungen unsererseits ➤ Zusammenfassen anstatt einer Wiederholung 	<p>Nur bei wichtigen zentralen Sätzen oder Botschaften anwenden, um diese Methode nicht zu überstrapazieren!</p>

Reframing	Immer
<p>Das Reframing kann in Situationen weiterhelfen, bei dem ein Konfliktpartner z.B. ein festgefahrenes Bild von bestimmten Leuten oder von sich selbst hat: „Die war schon immer so und bleibt es auch.“ oder „Ich könnte vor Wut platzen!“</p> <p>Diese Art von Negativbildern kann mit einer Kontextveränderung, die seitens eines Beobachters gesetzt wird, entgegengewirkt werden. Dabei können mitunter auch als paradox erlebte Situationen geschaffen werden. Hier kann auch die Rolle des Opfers mit der Rolle des Täters vertauscht werden. Das obige Beispiel kann z.B. durch „Sie denken also, daß sie sie nicht zu etwas anderem bewegen können?“ oder „Sie wollen also noch andere Möglichkeiten erhalten, dem Ärger Ausdruck zu geben?“ einen neuen Kontext erhalten.</p>	
Aktives Zuhören	Immer
<p>Das aktive Zuhören baut auf das Spiegeln auf, wobei hier eine weitergehende Tiefe erreicht werden soll. Dies geschieht durch das explizite Einbeziehen der Gefühlswelt des Gegenübers. siehe die Methode „Spiegeln“.</p>	
Wunderfragen	Immer
<p>Unter der Voraussetzung, daß sich der Befragte oder die Gruppe verstanden fühlt, kann die Wunderfrage bei Problemen immer gestellt werden, da sie den Fokus vom Problem hin zu Lösungsideen führt und dabei Phantasien freisetzt.</p> <p>Die Frage könnte z.B. lauten: „Stellen Sie sich vor, es passierte ein Wunder, das Problem wäre gelöst. Woran würden Sie merken, daß das Wunder geschehen ist? Was wäre dann anders?“</p>	

Ressourcenerschließende Fragen	Immer
Hierbei geht es darum, in vom Betroffenen als ausweglos empfundenen Situationen, die Potentiale und Ressourcen des Betroffenen erkennen zu lassen. „Was gibt es da noch, das ihnen Kraft gibt?“ oder „Was läßt sie alle denn noch in diesem Umfeld arbeiten?“	

Hypothetische lösungsorientierte Fragen	Immer
Die Frage könnte lauten:“ Was wird sein, wenn alles so weitergeht wie bisher? Wann wird das Problem wohl gelöst worden sein?“ Hierbei können sich Alternativen dem Befragten eröffnen.	

Fragen nach der Ausnahme	Immer
Bei diesen Fragen geht es darum, die eingefahrene Konstruktion, wieder aufzubrechen, um selbst erlebte Ausnahmen zu entdecken und so nach und nach den negativen Teufelskreis zu unterbrechen. Die Frage könnte lauten: „Wann war das Problem nicht vorhanden, weniger vorhanden?“ oder „Wann waren die Streitigkeiten weg, weniger stark etc.“	

Drastifizierendes Zuhören	Immer
Bei dieser Art des Aktiven Zuhörens (siehe „Aktives Zuhören“), wird die Gefühlswelt des Sprechers drastifizierend dargestellt. Es wird also bewußt übertrieben, um z.B. dem Konfliktpartner die unterschwellige Angst oder Aggression darzustellen oder ihm selbst zu zeigen, daß die Gefühle ernst genommen werden.	

Rollenspiele	Immer
Rollenspiele können für die Beziehungskommunikation in Konfliktbeladenen Situationen genutzt werden. (siehe „Rollenspiele“ Kap. 4.10)	

Metaphern, Analogien und Bilder	Immer
Bei festgefahrenen Positionen, Ansichten oder Überzeugungen kann es hilfreich sein, sich bestimmter Bilder/Metaphern zu bedienen, die sich allerdings nur im Kontext der z.B. Beratungssituation ergeben können. Diese Bilder können weiterhelfen, da sie bei den entsprechenden Personen tief verwurzelt sein können: „Sie gebrauchen im Zusammenhang mit diesem Konflikt häufig kriegerische Ausdrücke – Fühlen Sie sich wie im Krieg mit...?“ Es kann mit diesen Bildern, Analogien oder Metaphern weitergearbeitet werden, um einen symbolischen Ausstieg zu vollziehen oder zu schauen, was für Ängste oder Befürchtungen dahinter stecken. Wenn ein TN sich in einer Situation das Problem nicht beschreiben kann, so kann er auch ein Bild für seine Situation gebrauchen, oder der Moderator benutzt ein Bild, um eine Situation zu beschreiben.	!Achtung beim Umgang mit dieser Methode!

Ritualisierungen	KO E
Rituale helfen, Übergänge und Erkenntnisse mit entsprechenden Handlungen zu festigen. Folgende Möglichkeiten existieren dabei: Ritualverschreibungen: Ort, Zeit, Handlung und Rolle werden dabei (bestenfalls gemeinsam) entwickelt. Ritualvalidität: Durch eine geschichtliche Herleitung eines Rituals wird die Validität erhöht. Ritualname und –symbol: Durch Name und Symbolbelegung werden bessere Zugänge geschaffen	Besonderes/ Beachtenswertes!
	Einzelnd, Gruppe
	5-20 min

Vier Augen-Gespräch	OP – DE – KO – E	
<p>Das Vier Augen-Gespräch dient dem Kennenlernen und Erfahren des Anderen. Das Ziel ist das Entdecken von Gemeinsamkeit und erlebbarem Respekt/Wertschätzung. Es wird mit folgenden Grundregeln geführt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nimm die Position des Nichtwissens ein • Höre die Stimme des Zynismus und des Urteils • Gehe von der höchstmöglichen Zukunft für das Gegenüber aus • Fühle das Gegenüber • Lasse Stille und Fluss zu • Dank an Teilhabe <p>Nach dem Gespräch wird ein ausführliches Protokoll geschrieben, um das Erfahrene zu erhalten.</p>		
		30-60 min

Ablösungsinterventionen	KO E	
<p>Hilfreich können „Brücken“ für die Zeit nach der Werkstatt sein, wenn in der Veränderung Scheren im Kopf einer Person/einem Team es schwer machen.</p> <p>Dazu dienen folgende Aspekte, die im „Ablösungsprozess“ zu beachten sind, um einer Veränderung besser nachgehen und nachvollziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung bestehender Bindungen - Beobachtung des Bewahrenswerten - Einführen einer höheren Macht (höherwertige Ziele) in Verbindung mit einer Ritualisierung 		
		5-60 min

Reflecting-team	
<p>Das „Reflecting-team“ ist eine Methode, bei der die dritte Sicht eingeführt wird. Sie ist sinnvoll in Situationen, die besonders komplex sind und sowohl auf Inhalts- als auch Beziehungsseite vielschichtige Probleme wie Statuszuschreibungen, Hierarchien und Interessenskonflikte beinhalten. Das Reflecting-team bildet sich aus dem Plenum. Seine Aufgabe ist es, Rückmeldungen über seine Beobachtungen zu geben, dessen Kriterien entweder vom Gesamtteam oder dem Reflecting-team im Vorhinein erstellt wurden.</p> <p>Dabei kann es z.B. um folgende Fragen gehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragen nach Beschreibungen (Vergleiche, Umstände) ➤ Fragen nach Erklärungen (Unterschieden, Gemeinsamkeiten, Änderungen) ➤ Fragen nach Diskursformen (Macht, Interaktion, Kompetenzen) ➤ Fragen nach Alternativen und Wundern (Zukunft, Alternativen) <p>Folgende Regeln wurden von Reich aufgestellt:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Wertschätzung als Grundlage der Aussprache b) Die Beobachtungen seitens des Reflecting team sind auch nur relativ. Deshalb wird gesagt: „Ich habe beobachtet, daß...“ Dabei geht es nicht um Spekulation über Ursachen. c) Es sollen neue Beobachtungen eingebracht werden und keine alten bestätigt werden. d) Der Einsatz eines Reflecting team sollte von allen TN inkl. Leitung akzeptiert werden. <p>Während des Prozesses, der vom Reflecting team beobachtet wird, muß das Team gekennzeichnet sein und darf nicht in die Handlung eingreifen. Dabei kann es sich Notizen machen. Nach der vereinbarten Zeit wird eine Rückmeldung gegeben, die wiederum in 2 Schritten ablaufen kann.</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Zuerst berichtet jeder TN des Reflecting teams über seine Beobachtungen, wobei sie gegenseitig ihre Beobachtungen stützen können, bzw. besser noch weitere Beobachtungen hinzufügen. In dieser ersten Phase sind die restlichen TN der Werkstatt Zuhörer. II. Erst wenn diese Phase abgeschlossen ist, kann eine Diskussion in der Gesamtgruppe stattfinden. 	
Kennzeichnungen wie Buttons für die TN des Reflecting teams, Papier, Stifte evtl. außen plazierte Stühle	Pl und Reflecting team (2, besser 3 TN) Prozeß-abhängig!

Systemische Supervision		
<p>Das Ziel der Supervision ist es, eine höhere Sicht einzuführen – einen Metabeobachter. Dieses Beobachtungskonstrukt ist ein Angebot an die TN, ähnlich der Methode des Reflecting teams, ihre Sichtweisen zu erweitern und konstruktive Weiterarbeit zu ermöglichen.</p> <p>Die Supervision bedient sich im Gegensatz zum reflecting-team einer außenstehenden Person, die nicht innerhalb des Prozesses der Konstruktivistischen Werkstatt steht. Sie ist v.a. dann gefragt, wenn sich ein arbeitendes Team von Moderatoren und TN selbst in der Sackgasse befindet.</p> <p>Die systemische Supervision orientiert sich genauso wie die Konstruktivistische Werkstatt an die in dieser Arbeit genannten Aspekte und Prinzipien.</p>		
	Pl und außenstehender Supervisionär	prozeß-abhängig!

Moderator im Kreuzfeuer		EK-OP
Mit dieser Methode läßt sich ein Platz einräumen, in dem Fragen auf Inhalts- oder auch Beziehungsebene gestellt werden können, die den Moderator betreffen.		Beziehungsaufbau in der Orientierungsphase
	KG oder einzelnd	5-20min.

6.3.14 Phasenübergänge

Phasenübergänge sind Dreh- und Angelpunkte in einer Konstruktivistischen Werkstatt.

Auch wenn die drei Phasen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion im Ablaufmodell zirkulär gedacht werden können, so ist es je nach methodischem Vorgang sinnvoll, diesen Phasenübergängen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Wenn z.B. ein Statuen-Theater durchgeführt wird, wird mit dem Wechsel von Rollen und der langsamen Bewegung des Standbildes die Dekonstruktion schon eingeleitet. Sicherlich ist es hierbei nicht sinnvoll, einen Bruch herbeizuführen und eine methodische Einführung in die nächste Phase zu geben. Doch in einer Abschlussdiskussion eines Rollenspiels ist es sinnvoll, den Perspektivwechsel, der bei den Teilnehmern stattgefunden hat, zu thematisieren und daraus Konstruktionsmöglichkeiten abzuleiten.

Hier geht es um bewusst gestaltete Phasenübergänge und deren methodische Vorgehensweise, die uns in der Werkstatt weiterhelfen können.

EK - OP	
<p>Der Erst-Kontakt ist geprägt durch den Beziehungsaufbau, durch die häufig nur vorläufige Zielbestimmung und Auftragsabfrage, da der Erst.Kontakt nur mit dem Auftraggeber gegeben ist. Weiterhin sind Organisatorische Dinge zu erledigen.</p> <p>Sinnvoll ist es, dem Auftraggeber einen Zettel oder ein Infoblatt mitzugeben. In diesem sind die Grundanliegen, Prinzipien und Aspekte der Konstruktivistischen Werkstatt kurz beschrieben, wobei auf die Selbsttätigkeit und das Arbeiten mit dem, was die TN am meisten bewegt, Wert gelegt wird.</p> <p>Diese Information den restlichen TN zukommen zu lassen, ist dann durch den Auftraggeber zu gewährleisten. Dadurch wird nochmals seine Zustimmung eingefordert und gestärkt.</p> <p>Bei Veranstaltungen, die in der klassischen Erwachsenenbildung stattfinden und eine öffentliche Ausschreibung bezüglich eines bestimmten Themas erfordern, ist in der Ausschreibung auf die Art der Veranstaltung hinzuweisen: Keine ermüdenden Referate oder Diskussionen! Sie selbst sind die Gestalter!</p>	
Informationsblatt !	

OP - RE		
<p>Wenn in der OP eine mit allen TN durchgeführte Ziel und Auftragsklärung (z.B. auch in Form einer Themenfindung) stattgefunden hat, Organisatorisches geklärt wurde, das methodische Vorgehen eventuell schon angesprochen wurde, so kann der Hinweis am Ende der OP gegeben werden, daß es sich in der anschließenden RE um den Einstieg in das Thema handelt. Dabei kann, je nach Pausenlänge zwischen diesen Phasen, eine kleine „Aufgabe“ verteilt werden:</p> <p>„Was fällt Ihnen zum Thema ein?“ (Wenn z.B. eine Bestandsaufnahme geplant ist.).</p>		

RE-DE – Der Kritiksatz und dessen Positivwendung		
<p>Am Ende der Rekonstruktion wird eine Kritikbestandsaufnahme gemacht, die Essenz der Kritik erarbeitet. Hierzu bietet sich der Kritiksatz an: „Uns ärgert, daß...“</p> <p>Daraus wird mit Hilfe der Einübung der Kopfstandtechnik eine positive Wendung erarbeitet.</p> <p>Dabei kann zur besseren Visualisierung der Kritiksatz auf rotem Papier geschrieben werden, danach wird die Positivwendung auf gelbem Papier festgehalten.</p> <p>Zwischen diesen beiden Schritten kann noch eine Präsentation stattfinden.</p> <p>Dieses Vorgehen kann auch für eine Einzelarbeit genutzt werden.</p>		
z.B. rotes, gelbes Papier , Stifte	KG, Pl oder EA	15 min. (inkl.Präs. 25min.)

RE-DE – Der Gegenstand der Kritik		
<p>Für das Festhalten der erlebten Kritik in der RE kann auch ein Gegenstand als Symbol für die Kritik gesucht werden. Dieser Gegenstand wird in die DE mitgenommen und kann dort durch „Wandlung“ zu einem Gegenstand der positiven Assoziationen werden. Dazu gibt es z.B. folgende Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recycling des Gegenstandes – Überführung durch im Pl zu sammelnde Assoziationen, was dieser Gegenstand noch ausdrücken könnte. ➤ Kontextveränderung durch Überführung des Gegenstandes in ein ungewöhnliches Umfeld. Zu dieser Rahmenveränderung können dann Assoziationen gesammelt werden. 		
Gegenstand eigener Wahl	EA, KG oder Pl	20-30 min.

DE-KO - die Metapher		
<p>Die Metapher, das imaginäre Bild, kann uns auch als Symbol dienen, um den Schritt von der DE zur KO zu gehen. Dabei einigen sich die TN auf ein paar Metaphern, Bilder, um sie dann zu überführen und mit der Grundfragestellung in Verbindung zu setzen.</p>		
ggfs. Visualisierung	EA, KG	5-15 min.

DE-KO – Faszinierende Ideen		
<p>Aus Utopien, ungewohnten Perspektiven oder Phantasien werden nach einer Präsentation die faszinierensten Ideen gesammelt und visualisiert. Nach einer zusätzlichen Auswahl werden dann z.B. sechs faszinierende Ideen mit in die KO genommen und weiterbearbeitet.</p> <p>Bei dieser Auswahl ist es notwendig, nicht die realistischsten, sondern die faszinierensten oder verrücktesten Ideen auszuwählen, um viel kreatives und ungewohntes Potential zu haben.</p>		
Endlospapier, Stifte	Pl	5-10 min.

DE-KO – der Gegenstand des Wunsches		
Wie der Gegenstand der Kritik (siehe „RE – DE – Der Gegenstand der Kritik“) läßt sich auch ein Gegenstand des Wunsches nehmen, um von der DE zur KO zu kommen. In der KO kann dieser Gegenstand als Anlaß genommen werden, um dann die Brücke zum Problem zu schlagen		
Gegenstand	EA, KG, Pl	5-10 min

KO-E		
<p>Die Verbindung zwischen der KO und der E ist gekennzeichnet durch das Einleiten der Entlassung und das Vorbereiten auf die Eigenständigkeit, das Arbeiten ohne Moderator. Dazu ist es sinnvoll auf dieses Moment aufmerksam zu machen und z.B. durch zirkuläre Fragen, lösungsorientierte Fragen, die eigenen Kompetenzen zu stärken und hervorzuheben.</p> <p>„Woran würden sie in Zukunft merken, daß die Werkstatt nachhaltig Erfolg hat?“</p> <p>Mit dieser Frage läßt sich weiterarbeiten, um dahin ganz konkrete Planungen dafür in Angriff zu nehmen.</p>		
evtl. KG-Räume	Einzelnd, KG, Pl	5-10 min.

6.3.15 Rahmengestaltung

Die Rahmengestaltung soll hier genannt werden, da sie als eigenständiges didaktisches Mittel eingesetzt werden kann, um z.B. in der DE einen anregenden Rahmen zu schaffen. Aber auch der ganze Ablauf von RE, DE und KO kann in einen Gesamtrahmen eingebaut werden. Hier sollen ein paar kurze Anregungen gegeben werden, die dann für jeden Zweck individuell ausgearbeitet werden müssen. Nicht jede Inszenierung ist für jede Gruppe geeignet, da sich sehr schnell Abwehrreaktionen einstellen können, wenn z.B. eine künstliche Konkurrenzsituation durch einen Wettbewerb geschaffen wird, die einzelne nicht gutheißen können.

Der Kongress der Zukünfte	
Der „Kongress der Zukünfte“ wird eröffnet. Hier werden die TN in die Rolle von Zukunftsexperten versetzt, die zu einer renommierten international anerkannten Zusammenkunft kommen, um die wichtigen Themen zu diskutieren und Visionen aufzuzeigen. Der Moderator kann in diesem Fall die Rolle des Veranstalters oder Programm-Moderators spielen.	

Die Fernsehshow	
Die „Fernsehshow der Sensationen“. Die verschiedensten Teams kämpfen um den Preis der Sensationen.	

Das Märchen	
Die DE wird in Form eines Märchens durchgeführt. In diesem sind die Moderatoren von Anfang an als z.B. Zauberer oder Fee verkleidet und geschminkt. Sie begrüßen die TN im „Land der Träume“ und schicken sie auf eine weite, gefährliche Reise, da das Land der Träumer von einer großen Gefahr heimgesucht wird und durch die Besucher gerettet werden muß...	

Raumgestaltung	
<p>Der Raum kann in jeder Phase anders gestaltet sein. Sowohl Duft, Verkleidung, Farben, Musik können eine jeweils gewünschte Atmosphäre herbeiführen.</p> <p>(1) Symbolische Phasenkennzeichnung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Die RE kann z.B. durch Donner und Blitz symbolisiert werden, die im Raum auf den Boden gemalt/geklebt sind. ➤ In der DE werden Wolken an die Decke gehangen. ➤ In der KO werden diese Wolken heruntergeholt. <p>(2) Für eine Reise in die Sahara können Kamele (an Stühle befestigte Kamelköpfe) gebastelt werden.</p> <p>(3) Für die Zeitreise z.B. ein großes Raumschiff geschaffen werden, in dem die Stühle durch Matratzen ersetzt werden und dann gemeinsam das Raumschiff bestiegen wird.</p> <p>(4) Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.</p>	

Die laufende Werkstatt	
<p>Die laufende Werkstatt findet draußen, in freier Natur, statt. Sie ist in Stationen eingeteilt, bei der bestimmte Arbeitsschritte bei einem Spaziergang bearbeitet werden, um dann an definierten Stationen zusammenzukommen, sich auszutauschen, vielleicht den einen oder anderen Schritt gemeinsam zu bearbeiten und dann weiterzugehen. Die Kleingruppen erhalten an diesen Stationen immer einen ganz bestimmten Arbeitsauftrag.</p>	

6.3.16 Seminarreflexion – Evaluation

Stimmungsbarometer		E – Immer
<p>Beim Stimmungsbarometer wird der Raum zum Barometer. An der einen Wand ist eine 0 und auf der anderen Seite ist eine 10 an der Wand befestigt. Zwischen diesen beiden Wänden können sich nun die TN positionieren auf der Skala von 0 bis 10. Die Moderation stellt Fragen:</p> <p>„Wie zufrieden bin ich jetzt mit den Ergebnissen?“,</p> <p>„Wie war die Gruppenstimmung?“ oder</p> <p>„Wie fühle ich mich selbst?“</p> <p>Während jeder einzelne seine Position sucht, kann er am Ende zusätzlich die Positionen der anderen entdecken.</p> <p>Zusätzlich bei einer intensiven Reflexion an dieser Stelle noch Fragen eingebaut werden.</p>		
Bewegung im Raum	Einzelnd im Pl	15/30 min.
Feedback		Immer
<p>Das Feedback kann jederzeit eingesetzt werden, um eine Reflexion über das Geschehen zu erhalten. Die Moderation achtet auf die Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprich in der ICH-Form • Fasse dich kurz • Sage offen was du dir wünschst • Alles hat seine Berechtigung • Mache klar, was du fühlst 		
Stuhlkreis		10-20 min
Reflektionsrunde		immer
<p>Die Reflektionsrunde ermöglicht es, individuelle, persönliche Fragestellungen und Reflektionen intensiv zu bearbeiten. Dabei kann man gleichzeitig wiederum eine Perspektivenvielfalt durch z.B. zirkuläre Fragen erreichen.</p>		
Stuhlkreis	Pl	15-30 min.

Reflektionstorte		E - immer
Bei der Reflektionstorte wird ein Tortendiagramm auf ein großes Plakat aufgemalt. Jedes Stück ist einem bestimmten Aspekt gewidmet. Möglich Fragen oder Aspekte sind: <ul style="list-style-type: none"> • Wie geht es mir jetzt? • Wie zufrieden bin ich mit der Werkstatt? ...mit den Ergebnissen? ...mit der Gruppe? ...mit der Moderation? ...etc. Es ist Aufgabe der TN, mit einem Stift/Klebepunkten auf dieser Torte (je näher in der Mitte, desto zufriedener) einen Punkt in jedem Tortenstück zu setzen.		
Tortendiagramm auf Plakat	Einzelnd im Pl	10 min.

Blitzlicht		E - Immer
Hierbei hat jeder die Möglichkeit, einen kurzen Kommentar zu geben, der von keinem anderen bewertet werden darf. Alles wird so stehengelassen. Der Inhalt des Blitzlichtes kann alles sein, was durch den Kopf geht oder was bewegt.		
Stuhlkreis	Pl	15 min

Der Brief an mich		E
Der Brief an mich ist eine Methode, die es erlaubt, Erfahrungen, die in diesem Moment gemacht wurden festzuhalten. Darin können Vorhaben, Entscheidungen, Gefühle etc. beschrieben werden, die in einen an sich selbst adressierten Briefumschlag gesteckt werden. Dieser Brief wird nach einer zu bestimmenden Zeit (mind. 3 Wochen) vom Moderator abgeschickt. Sinn ist es, daß, auch wenn die Werkstatt vorbei ist, durch diesen Brief eine Erinnerung wachgerufen wird, was dem TN wichtig war, aufzuschreiben.		
Briefumschläge, Papier, Stifte Stuhlkreis	Einzelnd im Pl	10-15 min.

TZI-Reflektionsbogen	E
<p>Jeder TN erhält einen Reflektionsbogen, den er in Ruhe ausfüllt. Dieser wird dann als Grundlage für eine Abschlußrunde genommen.</p> <p>a) ICH</p> <ul style="list-style-type: none"> • was geht in mir vor • wie geht es mir mit mir ...mit den TeilnehmerInnen ...mit den LeiterInnen ...mit dem Thema ...mit der Struktur ...mit den Phasen <p>b) WIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie geht es mir als Gruppenmitglied • wie habe ich jeden einzelnen erlebt • wie waren die Beiträge der anderen • wie war die Stimmung • wo gab es Widerstände <p>c) STRUKTUR</p> <ul style="list-style-type: none"> • war die Struktur verständlich • wo gab es Widerstände <p>d) INHALT</p> <ul style="list-style-type: none"> • waren die Inhalte, die besprochen wurden, hilfreich • wo gab es Unverständliches • was hat gefehlt • wie intensiv war die inhaltliche Arbeit 	
Reflektionsbogen (vorbereitet)	15-25 min.

Das Bilanz ziehende Gespräch	E	
Das Bilanz ziehende Gespräch findet je nach Vereinbarung 1 bis 12 Monate später statt. Was hat sich verändert? Was hat sich nicht verändert, was für Aspekte haben sich ergeben, welche sind dazu gekommen?		
		15-60 min

Nach Hause, aber wie?	E	
Nach Hause, aber wie? - Laborsituation trifft auf reale Welt - zu Hause/Arbeitsplatz – keine Lektionen – sie haben nicht an der Fortbildung teilgenommen - kleine Schritte – keine plötzlichen Veränderungen – um auf dem Weg zu bleiben - Netzwerkmöglichkeiten Viel Glück! Auf die Reise!		
		5 min

Anregung zur selbstständigen Rückmeldung	E	
Als Angebot kann (je nach Setting) eine Anregung zur selbstständigen Rückmeldung gegeben werden, die dann passiert, wenn die Teilnehmer es wünschen und für gut befinden.		
		5 min

Der Evaluationsbogen der konstruktivistischen Werkstatt		E
Hierbei geht es um eine Reflexion hinsichtlich der für diesen Prozess genutzten Methodik und Didaktik. Reflexionsbogen interaktionistisch - konstruktivistische Didaktik Es gibt zu den einzelnen Fragen zwei verschiedene Antwortverfahren. Bitte nutzen Sie BEIDE – sowohl eine Punktbewertung als auch den dann folgenden freien Teil für Text.		
s.u.	Einzel	10-25 min

1. Inhalt – Thema: Erwartung und deren Erfüllung

a) Sind Sie mit der Bearbeitung des Themas zufrieden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

b) Ist für Sie das Thema in einer umfassenden und komplexen Weise bearbeitet worden, sind die Ergebnisse in hinreichender Vielfalt vorhanden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

c) Ist das Thema für sie mit anderen Perspektiven und Aspekten bereichert worden, haben sie neue Zugänge gefunden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

d) Konnten Sie sich mit ihrem Wissen einbringen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

e) Ist Ihnen das Thema in praktikabler Form erarbeitet worden, so dass es Ihnen hilft/bedeutsam ist für ihr zukünftiges Handeln?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

f) Haben Sie sich als selbstwirksam erlebt, so dass sie gestärkt aus dem Prozess herausgehen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Gruppe

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

a) Wie zufrieden sind Sie mit der Gruppe und dem Gruppenprozess?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

b) War die Arbeit von Wertschätzung und Respekt untereinander geprägt?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

c) War der Kommunikationsstil zwischen Leitung und Teilnehmern insgesamt von Wertschätzung und Respekt geprägt?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

d) Sind evtl. aufgetretene Konflikte/Meinungsverschiedenheiten/Störungen genügend aufgegriffen und bearbeitet worden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

e) Gab es genügend Raum, Konflikte zu benennen und zu bearbeiten?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Methodik – Didaktik – der Ablauf

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

a) Ist der Ablauf für Sie in seiner Gesamtheit verständlich und nachvollziehbar gewesen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

b) Sind die einzelnen Arbeitsschritte klar und nachvollziehbar formuliert worden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

c) Waren die eingesetzten Methoden in ihrer Gesamtheit passend?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

d) Gab es genügend Austausch und Begegnung mittels der eingesetzten Methoden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

e) Hat der Ablauf sich günstig auf die Lernatmosphäre und die Ergebnisse ausgewirkt?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

4. Ich

a) Bin ich als Person einbezogen und wertgeschätzt worden?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

b) Habe ich über mich selbst etwas gelernt? Habe ich etwas Neues über mich entdeckt?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

5. Moderation – Leitung

a) Hat die Moderation mich in meiner Zielfindung und meinem Lernen unterstützt?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

b) Hat die Moderation vorhandene Erfahrungen aufgegriffen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

c) Gab es genügend Raum für Kritik und Anmerkungen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Was ist dazu noch mitzuteilen?

d) Welche Anregungen habe ich für die Moderation?

e) Was war ungewohnt in diesem Prozess?

7 Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Die theoretischen Ausgangspunkte und grundlegende Perspektiven der Konstruktivistischen Werkstatt	49
Abb. 2 Die Netzwerktreffen der Zukunftswerkstattmoderatoren im Überblick	54
Abb. 3 Die Zukunftswerkstatt und ihre Weiterentwicklungen im Vergleich.....	59
Abb. 4 Von der Zukunftswerkstatt zur Konstruktivistischen Werkstatt im Überblick	64
Abb 5. Das Kommunikationsmodell nach Reich.	73
Abb. 7 Die Theorie U nach Scharmer in ihren Phasen.....	123
Abb. 8 Hierarchische und heterarchische Systeme im Vergleich	125
Abb. 9 Das Vier-Augen-Gespräch	127
Abb. 10 Die Konstruktivistische Werkstatt als Prozessmodell	136
Abb. 11 Die Pyramide der Ebenen in der Konstruktivistischen Werkstatt als Folie	148
Abb. 12 Dynamik: „Es kommt auf mich, hängt letztlich nicht von mir alleine ab.“	153
Abb. 13 Dialog: „Impulse im Austausch für das Ganze.“.....	155
Abb. 14 Das Karussell.....	156
Abb. 15 Die konstruktivistischen Zielperspektiven in ihren Dimensionen.....	166
Abb. 16 Die konstruktivistischen Zielperspektiven in Verbindung mit den Anwendungsfeldern.....	175
Abb. 17 Die Anwendungsfelder, ihre Programmatik und Themen im Überblick.....	196
Abb. 18 Der Ablaufplan der Konstruktivistischen Werkstatt	274

8 Literaturverzeichnis

- Ahrling, I. (2013): Der Index für Inklusion ermöglicht Schulentwicklung. In: Gesamtschule NRW II/2013, S. 14f.
- Aigner, J.C. (2003): Subjektbildung im Grenzbereich zwischen analytischer Sozialpsychologie und subjektorientierter Erwachsenenbildung. In: Höffer-Mehlmer, M.: Wege zum Subjekt. Schneider, Baltmannsweiler, S. 9-17.
- Alinsky, S. D. (2010): Call me a radical. Dt. Neuausgabe. Lamuv, Göttingen.
- Altvater, E. (2015): Der Grundwiderspruch des 21. Jahrhunderts. In: Kolleg Postwachstum (Hrsg.) Atlas der Globalisierung. Le Monde diplomatique, Berlin.
- Andersson, K./Merziger, P. (2014): Feedback als Verfahren zur Reflexion des fachlichen Lernprozesses ... zum Beispiel in den Fächern Mathematik und Ethik. In: Pädagogik 4/14, S.20ff.
- Apel, H. (Hrsg.) (1998): Wege zur Zukunftsfähigkeit- ein Methodenhandbuch. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- Apel, H. (1996): Zukunftswerkstatt. In: EB, Heft 2/96.
- Apel, H. (1998): Mediation und Zukunftswerkstatt. Prozesswerkzeuge für die Lokale Agenda 21. DIE, Frankfurt.
- Arbeitsstelle Weltbilder (Hrsg.) (1993): Spielräume, ein Werkbuch zum Boalschen Theater der Unterdrückten. Münster/Bern.
- Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Schneider, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (Hrsg.) (2012): Entgrenzungen des Lernens – Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld.
- Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Schneider, Baltmannsweiler.
- Ax, C. (2009): Die Könnengesellschaft. Mit guter Arbeit gegen die Krise. Rhombus, Berlin.
- Baberg, M. (2014): (Einkommens-)Ungleichheit und Inklusion: Gefährdet zunehmende Ungleichheit die Inklusion in Bildungseinrichtungen? www.sozial.de (abgerufen 01.09.2014)
- Bahl, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „Key Competencies“. In: Bahl, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen - Entwicklungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn.
- Bähner-Hox, B. u.a. (2004): Soziales Lernen an Schule (SoLaS). 01.11.2004, Abentoyer Niederrhein e.V.
- Barz H./ Tippelt, R. 2004 a): Weiterbildung und soziale Milieus 1. wbv, Bielefeld.
- Barz H./ Tippelt, R. (2004 b): Weiterbildung und soziale Milieus 2.wbv, Bielefeld.
- Barz H./ Tippelt, R. (2004 c): Weiterbildung und soziale Milieus 3.wbv, Bielefeld
- Bastian, J. (2014): Feedback im Unterricht- Lernen verstehen und einen Dialog über Lernen beginnen. In: Pädagogik 4/14
- Bauman, Z. (1999): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg Edition, Hamburg.
- Bauman, Z. (2003, 2017): Flüchtige Moderne. Suhrkamp, Frankfurt.
- Bauman, Z. (2007): Leben in der Flüchtigen Moderne, Suhrkamp, Frankfurt
- Bauman, Z. (2009): Leben als Konsum. Hamburg Edition, Hamburg.
- Beck, U. (2000): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Suhrkamp, Frankfurt
- Beer, S. (1967): Kybernetik und Management. 3. erw. Aufl. S. Fischer, Frankfurt.
- Beer, S. (1995): The Heart of Enterprise. John Wiley&Sons, London/New York
- Beierlein, C. (2014): In: Interview: Es gibt ein Recht auf Verzweiflung. In: publik forum 16/2014
- Benhabib, S. (2000): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit – Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Fischer, Frankfurt.
- Bennholdt-Tomsen, V. (2010): Geld oder Leben. Was uns wirklich reich macht. oekom, München.
- Bennington, G./Derrida, J. (1994): Jacques Derrida. Ein Portrait. Suhrkamp, Frankfurt.
- Bergmann, F. (1997): Die neue Arbeit – Skizze mit Vorschlag. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 9-10/1997.
- Bergmann, F. (2004): Neue Arbeit – neue Kultur. Arbor, Freiburg.
- Bergmann, J. (2010): Die gläserne Firma. In: brand eins, Thema lernen lassen. Hamburg 2010, S. 142ff.
- Besemer, C. (1994): Mediation, Vermittlung in Konflikten. Stiftung Gewaltfreies Leben und Werkstatt für

- Gewaltfreie Aktion, Baden.
- Bewegungsstiftung (2011): Vom Scheitern und Gelingen sozialer Bewegungen, Arbeitstagungsdokumentation 17.-19.6.2011 in Frankfurt am Main.
- Bezirksregierung Düsseldorf (2015) QA – Qualitätstableau – Prüfkriterienkatalog Stand 9.1.2015
- Biesta, G. (Hrsg.) (2014): Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere. Springer, Dordrecht
- Binswanger, H. C. (2009): Nachhaltige Wirtschaft – Geldmaschine abstellen, Aktienrecht umstellen. In: Jahrbuch Ökologie. Hirzel, Stuttgart
- Binswanger, H. C. (2012): Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie. Metropolis, Marburg.
- Bittelmeyer, A. (2003): Wenn Führung stört – Systemisches Management. In: managerseminare April 2003
- Bittl-Dremptic, K.-H. (1993): Gewaltfrei handeln, mit mehr als 200 Übungen und Beispielen für die Trainingsarbeit. City, Nürnberg.
- Bloch, E. (1982): Das Prinzip Hoffnung. Suhrkamp, Frankfurt.
- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- BMBF (2010): 8. Lernen im und für den Wandel - Lebensbegleitendes Lernen. <http://www.bmbf.de/de/9038.php> (abgerufen 26.09.2010).
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.
- Boal, A. (1986): Theater der Unterdrückten. Suhrkamp, Frankfurt.
- Bobbio, N. (1998): Das Zeitalter der Menschenrechte – Ist Toleranz durchsetzbar? Wagenbach, Berlin.
- Bochert, S./Jann, N. (2014): „Reine Haltungssache?“ Ergebnisse des Forschungsprojektes BIBEK – Bedingungen der Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe aktuell 3/2014.
- Bödeker, S./ Meyer, L. (2011): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes – KNETI Ein Pilotprojekt für Kinder im Vorschulalter zur Vermittlung und Vertiefung von Werten der Diakonie Krefeld & Viersen. Hochschule Niederrhein, Krefeld.
- Boden, M./Feldt, D. (2014): Gefühle erkennen, annehmen und gut mit ihnen umgehen. Psychiatrie Verlag, Köln.
- Bofinger, P. (2009): Ist der Markt noch zu retten? Warum wir jetzt einen starken Staat brauchen. Econ, Berlin.
- Bohlinger, S. (2011): Qualifikationsrahmen als globales Phänomen, eine Skizze zu Geschichte und Systematik. In: DIE Magazin III/2011, S. 29ff.
- Böhm/W./Frosch, G./Knist, F./Landgrebe, G. (2008): Mehr Erfolg durch Qualität. Für Trainer/innen, Berater/innen, Coachs, GABAL, Offenbach.
- Bono, E. (1986): Denkschule – Zu mehr Innovation und Kreativität. Moderne Verlagsgesellschaft, Landsberg am Lech.
- Bonsen, M. (2002): Märchen für Mitarbeiter. In: managerseminare, Januar 2002.
- Booth, T./Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion, ein Leitfaden für Schulentwicklung. Beltz, Weinheim.
- Borchardt, J. (1996): Geldloser Ressourcentausch für Vereine, Betriebe und Projekte, ein Instrument zur Förderung ökonomischer Selbsthilfe. Stiftung Mitarbeit: Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Bd. 11, Bonn
- Bornrath, D./Zanger, M./Pinkepank, Th. (1998): Runder Tisch- ein Möbelstück mit Zukunft. In: Apel, H./Dernbach, D./Ködelpeter, TH./Weinbrenner, P. (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit- ein Methodenhandbuch. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- Bremer, C. (2013): Einsatz neuer Medien im Hessencampus. DIE II/2013
- Bretschneider, M. (2005): Orientierung in einer komplexen Lernwelt. In: DIE I/2005, S.16f.
- Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder, Bertelsmann, Bielefeld.
- Broich, J. (1990): Körper- und Bewegungsspiele. Maternus, Köln.
- Broich, J. (1991): Rollenspiele mit Erwachsenen. Maternus, Köln.
- Broich, J. (1994): Phantasiespiele für Gruppen. Maternus, Köln.
- Bruck, W./Müller, R. (2007): Wirkungsvolle Tagungen und Großgruppen – Ziele, Wirkungsfaktoren und Designs. GABAL, Offenbach.
- Bukow, W.-D. (1996): Feindbild Minderheit. Leske und Budrich, Opladen.
- Bukow, W.-D. u.a. (2010): Nein zur Ausgrenzung – Appell. In: taz 01.10.2010.

- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (2008): Standards der Öffentlichkeitsbeteiligung – Empfehlungen für die Praxis, Wien.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt, Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (Hrsg.) (2010a): Zukunftsossier: Wirtschaften jenseits von Wachstum. Wien.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt, Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (Hrsg.) (2010b): Zukunftsossier: Zukunft der Arbeit. Wien.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt, Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (Hrsg.) (2012): Zukunftsossier: Alternative Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle. Wien.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1992): Umweltpolitik – Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda21. Köllen, Bonn.
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement/Migrationsrat – AG (2012): Inklusion durch Partizipation – Arbeitsgruppen Thesenpapier. September 2012. Eigenverlag.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Formen atypischer Beschäftigung. <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55341/deregulierung?p=all> 2010 (abgerufen: 27.03.2015).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2005): „Abenteuer Bildung – Zukunft der politischen Bildung“ Tagung, Berlin.
- Burchardt, S. (2000): Mehr Protest – weniger Bewegung?!. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 1/2000, 13. Jhg., S. 53-58.
- Burckhardt, H./Reich, K. (2000): Begründung von Moral – Diskursethik versus Konstruktivismus. Königshausen&Neumann, Würzburg.
- Burmeister, K./Canzler, W./Kreibich, R. (Hrsg.) (1991): Netzwerke, Vernetzungen und Zukunftsgestaltungen. Beltz, Weinheim.
- Burow, O.-A./Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.) (1997): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Bergmann-Helbig, Hamburg.
- Butterwegge, C. (2009): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. Campus, Frankfurt.
- Cameron, H. (2010): Ich will auch agieren. Interview Heather Cameron mit Anna Lehmann taz, S. 07 23.3.2010
- Carstensen, B./Meyer, L. (2013): ANTIpartizipation. In: Claussen, W./Geffers, St./Meyer, L./Spielmann, W.: Die Kunst der Partizipation. JBZ Arbeitspapiere. Robert Jungk Bibliothek, Internationale Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg.
- Christe, G. (1999): Soziale Betriebe – ein zukunftsweisender Ansatz in der Arbeitsmarktpolitik. In: Mergner (Hrsg.) Neue Arbeit braucht das Land. Kersting, Aachen.
- Christophersen, C. (2006): Sozialer Protest zwischen Bewegung und Institutionalisierung. ZÖSS, Hamburg.
- Claussen, W./Geffers, St./Meyer, L./Spielmann, W. (2013): Die Kunst der Partizipation – JBZ Arbeitspapiere – Robert Jungk Bibliothek, Internationale Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg.
- Cohn, R. (1999): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Klett, Stuttgart.
- Copray, N. (2014): Interview: Schlechte Führung macht krank. In: Publik Forum 16/2014.
- Csikszentmihalyi, M. (1985): Das Flow-Erlebnis. Klett Cotta, Stuttgart.
- Dahrendorf, R. (2003): Auf der Suche nach einer neuen Ordnung. C. H. Beck, München.
- Dahrendorf, R. (2004): Die Bürgergesellschaft. In Pong 2004: In welcher Gesellschaft leben wir? S. 111 ff. Dilemma, München.
- De Bono, E. Im Interview mit Sommer, C. (2010): Wir denken, um die Wahrheit zu beweisen: Besser wäre es, ...wenn wir unseren Kopf dazu nutzten, neue Lösungen zu finden. In: brand eins. Thema Lernen lassen. Abenteuer Bildung. brand eins, Hamburg.
- Derman-Sparks, L. (2008): Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten - Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder, Freiburg, S.239- 248.
- Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M (Hrsg.) Soziologie der Kompetenz. Springer, Wiesbaden.
- Dewey, J. (1985): MW9:7 (1916): Democracy and education. Introd.: S. Hook.
- DIE (Hrsg.) (2005): Entgrenzung – Magazin I/2005.

- DIE (Hrsg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung – Magazin II-2012.
- DIE (Hrsg.) (2013): WEB 2.0 - Magazin II/2013.
- DIE (Hrsg.) (2014): Trends der Weiterbildung – DIE Trendanalyse, wbv, Bielefeld.
- Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung (Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer).Juventa, Weinheim und München.
- Dienel, P. (1997): Die Planungszelle. Westdeutscher, Opladen.
- Duttweiler, St. (2007): Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In:Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J.(Hrsg.): VS, Wiesbaden.
- Early Learning Resource Unit (ELRU) (Hrsg.) (1997): Shifting Paradigms - using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne, S. 19-22.
- Ebeling, I. (1998): OPEN SPACE. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- ecce (Hrsg.) (1997): ZW-Moderation – Perspektivtreffen 1997 vom 10.-12.1.1997 in Altenkirchen. Eigenverlag, Frankfurt.
- Egloff, B. (2005): Das Pädagogische der Reflexionskultur. In: DIE Magazin I/2005. S. 42ff.
- Eichhorn, W./Solte, D. (2009): Das Kartenhaus Weltfinanzsystem. Rückblick – Analyse – Ausblick. Fischer, Frankfurt.
- Eirmbter, E. (1991): Biographischer Ansatz. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Elfer, M. (2011): Gibt es ein Recht auf lebenslanges Lernen? - Der globale Bildungsdiskurs aus menschenrechtlicher Perspektive. In: DIE - Magazin II-2011.
- Englert, D. (2002): Drei Dilemma nachhaltiger Entwicklung – Soziale Innovation als Bedingung der Entwicklung zur Nachhaltigkeit. In: Wechselwirkung, S. 88, Juli/August 2002
- Ermann, M.J. (2012): Aus Betroffenen Beteiligte machen. In: Gräser, L. (Hrsg.): Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung. Marl 2012, S. 105-108.
- Europahaus Aurich; Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.) 2007: Demokratie verstehen und leben. Methodenbox; Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.
- Eurostat (2016): Arbeits - Armutsgefährdungsquote von Erwerbstätigen
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7695755/3-17102016-BP-DE.pdf/0420c8c6-c4ac-4dc2-9441-4ac998a14536> (abgerufen 19.08.2018)
- Ev. Kirchenkreis Krefeld (2003): „Jugendarbeit und Schule“. Konvent, Krefeld 17.-19.11.2003.
- Fädrieh J.: „Wer sagt, dass Partizipation einfach ist?“. In: LWL-Landesjugendamt Westfalen: Jugendhilfe aktuell 3.2014.
- Felber, C. (2009a): Neue Werte für die Wirtschaft. Eine Alternative zwischen Mommunismus und Kapitalismus. Deuticke, Wien.
- Felber, C. (2009b): Kooperation statt Konkurrenz. 10 Schritte aus der Krise. Deuticke, Wien.
- Feld, T. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung, wbv, Bielefeld.
- fesch (forum eltern und schule) (Hrsg.) (1995): Zukunftswerkstätten-ModeratorInnen Treffen 1995 (13.-15. Januar 1995 in Dortmund). fesch, Dortmund.
- fesch (forum eltern und schule) und Zukunftswerkstatt-ModeratorInnenkreis Rhein-Ruhr (Hrsg.) (1995): Dokumentation einer Ausbildung zum Zukunftswerkstatt-Moderator. fesch, Dortmund.
- Filla, W. (2013): Die Alternative politische Bildung, Offizin, Hannover.
- Flohé, A. (2000): Wiedererwachen des Einzelkämpfers. In: Zukünfte, Winter 2000/2001, S. 9ff.
- FOCO e.V. (Hrsg) (1996): Forward to the roots...Community Organizing indenUSA –eine Perspektive für Deutschland? Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- Forum Community Organizing (Foco)/Stiftung Mitarbeit (2014): Handbuch Community Organizing – Theorie und Praxis in Deutschland. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- Foucault, M. (1969): Wahnsinn und Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Suhrkamp, Frankfurt.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve, Berlin.
- Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E. (2009b): Generationen lernen gemeinsam – Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. wbv, Bielefeld.
- Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009b): Generationen lernen gemeinsam – Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. wbv, Bielefeld.
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen, Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. wbv, Bielefeld.

- Freire, P. (1985): Pädagogik der Unterdrückten, Rowohlt, Reinbek.
- Friebe, H. (2012): Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft? In: DIE REPORT2/2012, S. 15ff.
- Furrer, H. (2013): Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. (u.a.) Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. wbv, Bielefeld.
- Garrison, J./Neubert, St./ Reich, K. (2016): Democracy and Education Reconsidered – Dewey After One Hundred Years Routledge, New York.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1997): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- GGG NRW (2015) Der Landeskongress: Jedes Kind ist begabt – kein Kind zurücklassen. 24.02.2015 in Köln-Rodenkirchen.
- Gieseke, W. (2008): Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht. wbv, Bielefeld.
- Gieseke, W. (2012): Lokalität und Globalisierungsentgrenzung der Bildungsbereiche und transkulturelle Verbindungen. In: Arnold, R. Entgrenzungen des Lernens. wbv, Bielefeld.
- Glockner, H./ Burmeister, K. (2008): Perspektiven der Arbeitsgesellschaft. In: KAP Magazin, Von der Arbeit 2
- Gnahn, D./Weiß, Ch. (2012): Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. In: DIE REPORT 2/2012, S. 56ff.
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bertelsmann, Bielefeld.
- Graf, B., u.a (2014): Feedbackkultur in den Schulalltag integrieren “wir sind gemeinsam für gelingendes Lernen verantwortlich”. In: Pädagogik 45/14, S. 30ff.
- Gramelt, K. (2010): Der Anti Bias Ansatz, VS, Wiesbaden.
- Greffrath, M. (2015): Wider die globale Unvernunft. In: Le Monde diplomatique (Hrsg.) Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr.
- Gronemeyer, M. (2008): Genug ist genug. Die Kunst des Aufhörens. Primus, Darmstadt.
- Gruen, A. (2013): Dem Leben entfremdet, dtv, München.
- Gubitzer, L. (2009): Dritte profitieren. www.arbeit-wirtschaft.at (abgerufen 07.07.2010).
- Gubitzer, L. (2006): Wirtschaft ist mehr. Sektorenmodell der Gesamtwirtschaft. In: Widerspruch 50. www.widerspruch.ch (abgerufen 07.07.2010).
- Gust, N. (1998): Alte Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln, Diplomarbeit an der Katholischen Fachhochschule.
- Häcker, W. (2013): Das 4 Augengespräch (nicht veröffentlichtes Manuskript).
- Häcker, W./Meyer, L. (2013): Wieviel Führung braucht Partizipation und Moderation – ein Impulsreferat Moderatorentagung Salzburg „Kunst der Partizipation“ 2013. Salzburg.
- Häcker, W. (2016): Myself. www.fo-co.info/organizing/literatur-und-handbuecher/haecker.html (abgerufen: 06.08.2016)
- Häcker, W. (2003): Power durch Community Organizing. In: Ley, A./Weitz, L. (Hrsg.): Praxis Bürgerbeteiligung, S. 95-101. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- Hackhauser Hof – Tagung „Schulung Jugendarbeit und Schule – Ein- und Ausblicke in verschiedene Kooperationsformen und –möglichkeiten - 23.-27.10.2006“.
- Hamel, G. (2011): Weg mit den Managern. In: www.harvardbusinessmanager.de/blogs/a-805155.html (abgerufen. 19.08.2018).
- Handler, M. (2013): Öffentlichkeitsbeteiligung in Österreich: Befunde, Gelingensfaktoren, Beispiele – Vortrag 2013. In: Claussen, W./Geffers, S./Meyer, L./Spielmann, W. (2013).
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Schneider, Baltmannsweiler.
- Hellwig, M. (1996): Notschlafstelle aus gemeinwesenorientierter und pastoraler Sicht. Schutzengelgemeinde Krefeld Oppum, Krefeld.
- Hemker, B. (2014): Ombudsschaft Jugendhilfe NRW e.V. – eine Zwischenbilanz. In: Jugendhilfe aktuell 3.2014.
- Henderson, H. (2009): Es wäre ein Verbrechen, die Krise ungenutzt zu lassen. In: Lüpke (2009), Zukunft entsteht aus der Krise. Riemann, München.
- Hengsbach, F. (2014): Teilen, nicht töten. Westend, Frankfurt.
- Herrmann, U. (2010): Hurra, wir dürfen zahlen – Der Selbstbetrug der Mittelschicht. Westend, Frankfurt.
- Hinterberger, F. (2009): Welches Wachstum ist nachhaltig? Ein Argumentarium. Mandelbaum, Wien.

- Hoffmann, A./Müller, E. (2004): Solidarität als Chance für die Zukunft. In: Zukünfte No.47 Sommer 2004, S. 4f.
- Holzinger, H. (2014): Lebensqualität statt Konsumstress? In: www.neuerwohlstand.wordpress.com. (abgerufen: 15.06.2016)
- Holzinger, H./Spielmann, W. (2002): Die Zukunft demokratisieren. Robert Jungk Bibliothek, Salzburg.
- Holzinger, H. (2003): Leben und Arbeiten jenseits des Wachstumszwangs – zum 90. Geburtstag von Robert Jungk. In: Wechselwirkung Mai/Juni 2003. S. 88.
- Holzinger, H. (2006): Nachhaltigkeit und Glück – Sustainable Happiness. In: Umwelt&Bildung 4/2006.
- Holzinger, H. (2012): Neuer Wohlstand. Leben und Wirtschaften auf einem begrenzten Planeten. JBZ, Salzburg.
- Holzinger, H. (2010): Wie viel Arbeit – Arbeitsverteilung und Arbeitszeitpolitik in Lebensministerium (Hrsg.): Zukunftsossier No. 2. Zukunft der Arbeit. Wien.
- Holzinger, H. (2010): Wohlstand ohne Wachstum. In: Pro Zukunft 2010-2. Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg. S. 36
- Hopkins, R. (2014): Einfach Jetzt Machen. Wie wir unsere Zukunft selbst in die Hand nehmen. oekom, München.
- Hoppe, R. (2013): Die Rezeption des Community Organizing in Deutschland. Hochschule Emden.
- Horster, D. (1994): Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Leske und Budrich, Opladen.
- Huber, H.-G./Metzger, H. (2005): Zwischen Herrschen und Dienen. In: managerseminare. Mai 2005, S. 66ff.
- Hufer, K.-P. (2015): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Wochenschau, Frankfurt.
- Hufer, K.-P. (2015): Wie politisch ist die politische Bildung? – Thesepapier für den Bundeskongress. (Manuskript)
- Huschke-Rhein, R. (1987): Systemische Pädagogik. Band 1: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Köln, Rhein.
- Huschke-Rhein, R. (1989): Systemische Pädagogik. Band 3: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln, Rhein.
- Initiative Weltenbilder (1993): An- und Aussichten zu vergeben! Weltenbilder c/o Knapp/Wiegand, Waldemarstr. 54, 10997 Berlin.
- Institut für Zukunftsstudien (Hrsg.) (1993): Die Triebkraft Hoffnung, Robert Jungk zu Ehren. Beltz, Weinheim.
- Jänig, Ch. (2004): Wissensmanagement – Die Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung. Springer, Berlin.
- Jonas, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Suhrkamp, Frankfurt.
- Jungk, R./Müllert, N. (1981): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. Heyne, München.
- Jungk, R. (1992): In jedem Menschen steckt vielmehr, als er selber weiß (ein Interview mit R. Jungk). In: Pädagogik, Heft 6, Juni 1992.
- Jungk, R./Müllert, N. (1981): Zukunftswerkstätten, Hoffmann und Campe, Hamburg.
- Jungk, R. (2013): Das Sonnenbuch – Bericht vom Anfang einer neuen Zeit – Otto Müller, Salzburg.
- Jungk, R. (1952): Die Zukunft hat schon begonnen. Scherz, Berlin.
- Jungk, R. (1983): Menschenbeben – der Aufstand gegen das Unerträgliche. Bertelsmann, München.
- Jungk, R. (1987): Statt auf den Tag zu warten... Über das Pläneschmieden von Unten. Ein Bericht aus „Zukunftswerstätten“. In: Michel, K./Wieser, H.: Kursbuch 53. Utopien II. Lust an der Zukunft. Rowohlt, Berlin.
- Jungk, R. (1990): Zukunft zwischen Angst und Hoffnung. Heyne, München
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 326-341.
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Bertelsmann, Bielefeld.
- Kahl, R. (2015): Vom toten Pferd absteigen – wie in Deutschland auch unterrichtet wird. In: MvK Wissen brand eins 14 - <http://www.brandeins.de/wissen/mck-wissen/bildung/vom-toten-pferd-absteigen/> (abgerufen: 16.06.2015).
- Kaiser, A. (2007): Allgemeine Grundlagen einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand.

- Kaiser, A. (2011): Wider den Teufelskreis des Misserfolgs. In: DIE III/2011, S. 45ff.
- Käpplinger, B. Im Interview (2014): Bildungsphasen nicht in Konkurrenz, sondern komplementär zueinander zu betrachten. In: DIE Magazin I/2014, S. 22f.
- Kennedy, M. (2009): Was uns fehlt, ist eine Vielfalt von Geld. In: Lüpke, G. (2009): Zukunft entsteht aus der Krise. Riemann, München.
- Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
- Kerski, W. (2015): Ungleiches ungleich behandeln. In GGG (Hrsg.): Integrierte Schulen aktuell – Juni 2015.
- Kessl, F. (2013): Teilhabe. Die Vermeidung von Ausgrenzung als zivilgesellschaftliche Gemeinschaftsaufgabe. In: Spatscheck, C./Wagenblass, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Beltz, Weinheim/München, S. 30-40.
- Kirckhoff, M. (1992): Mind Mapping. Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken. PLS, Bremen.
- Klein, O. G. (2007): Zeit als Lebenskunst. Wagenbach, Berlin.
- Knist, F./Landgrebe, G. (2004): Gut beraten mit EFQM. Qualitätsentwicklung mit EFQM. Limmer, Meezen.
- Knist, F./Landgrebe, G. (2010): Führung - Erfolgsfaktoren Authentizität und Selbstfürsorge. In: Sozialwirtschaft 3/2010 Köln.
- Knist, F./Landgrebe, G. (2013): EFQM systemisch denken und leben. In: Moll, M./Kohler, G. (Hrsg.): Excellence-Handbuch, Symposium Publishing GmbH.
- Koller, Ch./Seidel, M. (2014): Geld war gestern: Wie Bitcoin, Regionalgeld, Zeitbanken und Sharing Economy unser Leben verändern werden. FBV, München.
- Köller, O. (2010): Professionswissen und schulisches Lernen - 44. MNU-Herbsttagung des Landesverbandes S-H, Kiel, 22.09.2010.
- König, E. und Volmer, G. (Hrsg.) (1997): Praxis der systemischen Organisationsberatung. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim.
- Kontrast e.V. (Hrsg.) (1996): Zukunftswerkstätten-ModeratorInnen-Treffen 1996 in Hamburg vom 12. bis 14.1.1996. Hamburg.
- Kopp, R./Meyer, L. (2015): Eltern mischen mit – Mitwirken heißt verändern! Projektkonzeption – FESCH-Forum Eltern und Schule, Dortmund.
- Kopp, R.(2017): Activating parents with a migrantbackground. In Learning teacher magazin (Hrsg.) The learning teacher magazin – 1-2017, Karlstadt – Sweden 2017
- Kramer, J./Langhoff, Th. (2012): Die Arbeits- und Lebensbedingungen der jungen Generation Arbeitspapiere 260. Hans Böckler Stiftung, Mai 2012.
- Kreibich, R.: Zukunft als gestaltbare Zeitdimension in: Burmeister, K.(Hrsg.): Netzwerke, Vernetzungen und Zukunftsgestaltungen. Weinheim, Beltz.
- Krieger, C. (1991): Soziodrama – Spiel auf dem Jahrestreff der ZukunftswerkstattmoderatorInnen 1995. in: Fesch (forum eltern und schule) (Hrsg.) Zukunftswerkstätten-ModeratorInnen Treffen 1995. Dortmund, fesch 1995.
- Krüger, T. (2005): Demokratie mitgestalten. In: Zukünfte No49. April 2005, S. 4f.
- Kuckhermann, R. (1999): Mindmap. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Kuhnt B./Müllert N.: Vom Experiment zur Profession. Zur geschichtlichen Entwicklung der Zukunftswerkstätten. Oder: Wie können möglichst viele Menschen die Zukunft mitgestalten? In: Zukünfte (5. Jhg), Dez 1995.
- Kuhnt, B./Müllert, N. (1996): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Ökotoxia, Münster.
- Kuno, V. (2014): Stichwort: DIY - DO IT YOURSELF. In: DIE Magazin IV-2014.
- Künzel, K./Böse G. (1995): Werbung für Weiterbildung – Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Luchterhand, Berlin.
- Künzel, K. (2005): 1928/1929 Generation. In: DIE-Magazin II-2005
- Künzel-Schön, M. (2000): Bewältigungsstrategien älterer Menschen. Grundlagen und Handlungsorientierungen für die ambulante Arbeit. Juventa, München.
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Informelles Lernen Erwachsener. In Bilger; F. u.a. : Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Surveys 2012. Bertelsmann, Bielefeld.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1990): Lustwandeln im Hinterkopf - Ein Hand- und Fußbuch kreativer Problemlösung nicht nur in der Weiterbildung. Soester Verlagskontor, Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. (Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“). Weinheim, Beltz.
- Landesjugendringe Berlin und Brandenburg/(Hrsg.) (2012): Inklusion – Herausforderung für die außerschulische Jugendbildung (in Kooperation mit Schule) www.ljrberlin.de/sites/default/files/DOKU_Fachtag2012_final.pdf (abgerufen 23.03.2015).
- Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Arbeitsplan 2016, Land NRW 2016.
- Lange, D./Oeftering, T. (Hrsg.) (2014): Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Langemeyer, I. (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: DIE Report (2013/1) Bertelsmann, Bielefeld.
- Lanier, J. (2014): Wem gehört die Zukunft? Du bist nicht der Kunde der Internetkonzerne, du bist ihr Produzent. Hoffmann und Campe, Hamburg.
- Lantermann, E.D. (2009): Selbstsorge in unsicheren Zeiten. Resignieren oder gestalten. Beltz, Weinheim.
- Le Mentzel/van Bo(2014): DIY und VHS - 7 Thesen für die VHS von morgen. DIE Magazin IV-2014
- Leiprecht, R. (2013): Subjekt und Diversität in der Sozialen Arbeit. In: Spatschek, C./Wagenblass, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Beltz Juventa, Weinheim.
- Leo, P. (Hrsg.) (2007): Community Organizing: Menschen verändern ihre Stadt. Edition Körber Stiftung, Hamburg.
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst Lernen – Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. wbv, Bielefeld.
- Lerch, S. (2013): Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. In: DIE: Report 1/2013, S. 25ff.
- Lessenich, St. (2015): Ein Rückblick auf den Wachstumsstaat. In: Le Monde diplomatique (Hrsg.): Atlas der Globalisierung - Weniger wird mehr. Le Monde diplomatique, Berlin.
- Lotter, W. (2010): Die Stunde der Idioten. In: brand eins. Thema Lernen Lassen – Abenteuer Bildung. brand eins, Hamburg.
- Lück, M. (2011): Chancen und Hindernisse von Community Organizing für Prozessbeteiligte in Deutschland, Hochschule Mittweida.
- Lutz, R. (1987): Ökopolis - Eine Anstiftung zur Zukunfts- und Umweltgestaltung. Knaur, München.
- Maleh, C. (2000): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Beltz, Weinheim und Basel.
- Malik, F. (2000): Strategie des Managements komplexer Systeme. 6. Aufl. Haupt, Bern/Stuttgart/Wien.
- Marterbauer, M. (2007): Wem gehört der Wohlstand? Perspektiven für eine neue österreichische Wirtschaftspolitik. Szolnay, Wien.
- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Scherz, München.
- Maurer, M. (2012): Presencing Global Forum 2012 in Berlin. In: Organisationsentwicklung – Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management 4-12, Fachverlag, Düsseldorf.
- Mayer, M. (1998) In: Klein, A.: Städtische soziale Bewegungen – Impulse, Bilanzen, Perspektiven. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 257-271.
- Mayer-Nahuja, N./Wolf H. (2002): Grenzen der Entgrenzung von Arbeit – Perspektiven der Arbeitsforschung. In: SOFI Mitteilungen Nr.30. www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen-30.pdf (abgerufen 19.08.2018).
- Mayer-Nahuja, N. (2003): Wieder dienen lernen? Vom westdeutschen Normalarbeitsverhältnis zu prekärer Beschäftigung seit 1973. Berlin.
- Mayer-Nahuja, N. (2005): Prekäre Beschäftigung. Zur Transformation des bundesdeutschen Arbeitsmarktes seit 1973 - Kolloquium 28.11.2005. Hannover.
- Maykus, St. (2013a): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe aktuell 2.2013.
- Maykus, St. (2013b): Bildung, Bürger und Kommune. In: Eger, F./Hensen, G. (Hrsg.): Jugendamt und Zivilgesellschaft. Beltz, Weinheim und München.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society, Jg. 30, H. 3, S. 1771–1799.

- Mehrmann, E. (1996): Projekt-Management. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Meisel, Ch. (2013): Gesamtschule Fröndenberg – auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: GGG (Hrsg.) Gesamtschule NRW – II-2013.
- Mergner, U. (Hrsg.) (1999): Neue Arbeit braucht das Land. Kersting, Aachen.
- Metzger, R. (2015): Teilen, die andere Ökonomie. In: Kolleg Postwachstum (Hrsg.) (2015): Atlas der Globalisierung. Le monde diplomatique, Berlin.
- Meyer, L. (1999): Kirche, Gemeinde, Pastoral – Wie werden wir als Christen in der Stadtmitte im nächsten Jahrhundert leben? Perspektiv- und Leitbildprozess der katholischen Innenstadtgemeinden, Regionalstelle Krefeld-Viersen, Krefeld.
- Meyer, L. (2001): In: Ev. Kgm. Krefeld-Oppum (Hrsg.) „Oppum setzt gewaltige Zeichen“. Sozialraumbezogenes Gewaltpräventionsprogramm. Krefeld.
- Meyer, L. (2002): In: Lebenshilfe Krefeld e.V. (Hrsg.): Lebensqualität verbessern – Selbstständigkeit fördern – 6 Zukunftswerkstätten anlässlich 40 Jahre Lebenshilfe Krefeld e.V., Krefeld.
- Meyer, L. (2003): Konzept „Gewaltphänomen“ In: Stadt Krefeld, Fachbereich Jugendhilfe und Beschäftigungsförderung (Hrsg.): Konzeptentwicklung zur geschlechterbezogenen Arbeit in Offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen, Krefeld.
- Meyer, L. (2005a): In: Ev. Kgm KR Oppum (Hrsg.): Partizipative, sozialraumorientierte, trägerübergreifende Jugendarbeit – Konzeption Jugendhaus Kagawa Krefeld-Oppum, Evangelische Kirchengemeinde Krefeld-Oppum, Krefeld.
- Meyer, L. (2005b): Kurzbericht 2004/2005 – Zielvereinbarung und Qualitätssicherungsdialog, Krefeld Evangelische Kirchengemeinde Krefeld-Oppum, Krefeld.
- Meyer, L. (2006) (In Interview): Jugend und Gewalt – Editierte Transkription. In: Schmies, M.: Jugend und Gewalt, KFH Köln 2006.
- Meyer, L. (2007): In: Ev. Kgm KR Oppum (Hrsg.): Ökumenische Kinder- und Jugendarbeit – Konzeption und Vertrag, Krefeld Evangelische Kirchengemeinde. Krefeld-Oppum.
- Meyer, L. (2008): 1 Euro-Jobs: Den Gestrauchelten die Hand reichen. In: Emmaus e.V. (Hrsg.): Anders Leben mitTeilen – ANSTOSS/EMMAUS Ausgabe 2, Krefeld.
- Meyer, L. (2013): Partizipation HEUTE (studium generale – Zukunft gestalten - VHS Krefeld), VHS-Tagungspapier, Krefeld.
- Meyer, L. /Peters, H. (2013a): KNETI – Eltern-Cafe Benrad, Krefeld.
- Meyer, L. /Peters, H. (2013b): KNETI – Eltern-Cafe Willich, Krefeld.
- Meyer, L. (2014): Implementierung von ZMGs als Ermächtigungsstrategie innerhalb der Beschäftigungsinitiative Anstoss e.V. – ein Konzeptpapier –Krefeld.
- Meyer, L. (2016a): Partizipation und Teilhabe – Konzeptpapier im Auftrag der Montag Stiftung für das Stadtweiberviertel, Krefeld (unveröffentlicht)
- Meyer, L. (2016b): Gelebte Demokratie. In: Emmaus e.V. (Hrsg.) Anders Leben mit Teilen, Ausgabe 2 Emmaus Gemeinschaft e.V./Anstoss e.V., Krefeld.
- Meyer, L. In: VHS Siebengebirge (Hrsg.) (2016c): Integration durch Bildung gemeinsam meistern, Tagungsdokumentation. Königswinter.
- Meyer, L. (2017): „Eltern mischen mit“ – (Workshoppapier- Tagung 2017 des Learning teacher network) in UNESCO GAP Key 4 Partner Tagung, Aarhus, Denmark.
- Meyer, L. (2019): Demokratiewerkstatt Krefeld: Einblick in die Praxis Aufsuchender Politischer Bildung, Projektdokumentation, FESCH Forum Eltern und Schule, Dortmund
- Montag Stiftung (2015): Inklusion auf dem Weg – Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung. Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin.
- Montag Stiftung (2014): www.montag-stiftungen.de/urbaneraeume/projekte/nachbarschaften/initialkapital.html (abgerufen 19.3.2015).
- Morel, J. (1997): Soziologische Theorie. R. Oldenbourg, München.
- Mücke, K. (1998): Systemische Beratung und Psychotherapie. Ökosysteme, Berlin.
- Müller, U. (1998): Sozialformen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Müller, U./Papenkort, U. (1997): Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kriftel Neuwied, Luchterhand, Berlin.

- Müllert, N. (1995): Das Modell Zukunftswerkstatt. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kritisches, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Muth, C. (2005): Im Vertrauen und in Verantwortung – 10 Jahre dialogische Pädagogik. In: Abah Edem; Koffi u.a.: Im Vertrauen und in Verantwortung. ibidem, Stuttgart, S. 55-60.
- Muth, C. (2005): Gemeinschaft als das echte Dritte. In: Gestaltkritik 1/2005.
- Muth; C./Nauerth, A. (Hrsg.) (2008): Dialog und Diagnostik: Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrende. Wien: Facultas-WUV, Wien.
- Muth, C. (2007): Dialogische Pädagogik oder der Gestaltansatz im pädagogischen Feld. In: Gestaltkritik 1/2007.
- Nagel, A. (2013): Politische Partizipation im WEB2.0. In: DIE Magazin II-2013, S. 35ff.
- Nanu, P./Fritsche, M. (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure. Chancen und Grenzen. Bonn 2012, S. 9-15.
- Neher, P. (Hrsg.) (2013): Heute Berufe – morgen Kompetenzen?! – Wegweiser für lebenslanges Lernen in der Caritas, neue caritas – spezial September 2013.
- Neubert, St. (2004): Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie. In: Hickman, L./Neubert, St./Reich, K. (Hrsg.): John Dewey. Waxmann, Münster.
- Neubert, St. (2004): Pragmatismus, Konstruktivismus und Kulturtheorie. In: Hickman, L./Neubert, St./Reich, K. (Hrsg.): John Dewey. Waxmann, Münster.
- Neuhoff, K. (2015): Bildung als Menschenrecht – Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland. wbv, Bielefeld.
- Nuissl E.: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. in: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch EB/WB. Opladen 1994
- Nuissl, E. (1998): Einrichtungen leiten, führen, managen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Kritisches, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- OECD: Definition and Selection of Key Competencies (2005): Executive Summary. Paris <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. (abgerufen 30.06.2017)
- Oellers, B. (2006): Bericht über die „Sommertour“ der Vorsitzenden des Jugendhilfeausschusses der Stadt Krefeld, Ratsfrau Britta Oellers, Stadt Krefeld.
- Oelschlägel, D. (2005): Gemeinwesenarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. München, S. 653-659.
- Oelschlägel, D. (2001): Aktuelle Entwicklungen in der Gemeinwesenarbeit mit besonderer Berücksichtigung der neuen Bundesländer. 1997 In: Hinte, W./Lüttringhaus, M./Oelschlägel, D.: Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster, S. 92-118.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Beltz, Weinheim, Psychologie
- Offe, C. (2004): Die Arbeitsgesellschaft. In Pongs, A.: In welcher Gesellschaft leben wir? Dilemma, München.
- Offe, C. (2003): Herausforderungen der Demokratie. Zur Integrations- und Leistungsfähigkeit politischer Institutionen. Campus, Frankfurt.
- ÖGUT – Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik – Lebensministerium (2003): Arbeitsblätter zur Partizipation 1 – Checklisten für Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien partizipativer Verfahren im öffentlichen Bereich. Wien 2003
- ÖGUT – Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik – Lebensministerium (2004a): Arbeitsblätter zur Partizipation 2 – der Nutzen von Öffentlichkeitsbeteiligung aus der Sicht der AkteurInnengruppen. Wien.
- ÖGUT – Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik – Lebensministerium (2004b): Arbeitsblätter zur Partizipation – zum Umgang mit Stellungnahmen in Öffentlichkeitsprozessen. Wien.
- ÖGUT – Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik – Lebensministerium (2004c): Arbeitsblätter zur Partizipation 3 – Grenzen, Stolpersteine und Instrumentalisierung von Öffentlichkeitsbeteiligung. Wien.
- ÖGUT – Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik – Lebensministerium (2008): Arbeitsblätter zur Partizipation 5 Entscheiden in Beteiligungsprozessen Wien.
- Olk, Th. (2001): Individualisierung und Sozialstaat. In: Zukünfte. Winter 2000/2001, S. 30f.
- Owen, H. (1997): Open Space Technology, A Users Guide. Berrett-Koehler, San Francisco.
- Paech, N. (2012): Befreiung vom Überfluss – Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. Oekom, München.

- Paech, Niko: Die Postwachstumsökonomie als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung In: Hinterberger, Fritz: Welches Wachstum ist nachhaltig? Mandelbaum Wien 2009
- Pallasch, W./Reimers, H. (1990): Zukunftswerkstatt. In: DIE: Pädagogische Werkstattarbeit. Beltz, München.
- Papenkort, U. (1996): Verlaufsformen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Pasuchin, I. (2012): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Springer, Wiesbaden.
- Patscha, C./Glockner, H./Burmeister, K. (2013): Gestaltungsspielräume im Zeitalter der Komplexität – Positionspapier für die Arbeit der Expertenkommission Arbeits- und Lebensperspektiven in Deutschland, ZPunkt und Bertelsmann Stiftung.
- Penta, L. (2007): Community Organizing – Menschen verändern ihre Stadt. edition Körber Stiftung, Hamburg.
- Peters, F./Schulte-Sienbeck, V. (2013): Alle inclusive? Ein Inklusionsplan für den Kreis Warendorf. In: Jugendhilfe aktuell 2.2013
- Peters, H./Raab, G. (Hrsg.) (2004) Bank und Jugend im Dialog. Ein Handbuch für Banken, Sparkasse, Schulen, Schuldner- und Verbraucherberatungsstellen. Zweite Auflage. Athena, Oberhausen.
- Platia, M.: Interview mit Paulo Freire (2009): Wider der Bankiers Erziehung. taz 29.7.2009.
- Pletenbacher, T. (2009): Neues Geld – neue Welt. Die drohende Wirtschaftskrise – Ursachen und Auswege. Planet, Wien.
- Polutta, A. (2014): Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe. Springer, Wiesbaden.
- Pongs, A. (2004): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Band 1. Dilemma, München.
- Popovic, K. (2012): Entgrenzung vom lokalen zum globalen das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Internationalisierung. In: Arnold, R. Entgrenzungen des Lernens. wbv, Bielefeld.
- Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (2008): Kompetenzdiagnostik Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8 – 2007. VS, Wiesbaden.
- Rahm, D. (1995): Gestaltberatung. Junfermann, Paderborn.
- Rasfeld, M./Spiegel, P. (2012): EduAction. Wir machen Schule. Ein Report der Earthrise Society, Murmann, Hamburg.
- Reddy, P. (2002): Das Projekt „Vom Süden lernen“– die Arbeit an einem Dreh- und Angelpunkt. In: INKOTA-netzwerk e.V. (Hrsg.): Vom Süden lernen - Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin, S.9-17.
- Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Kriftel, Neuwied, Luchterhand Berlin.
- Reich, K. (1998a): Ordnung der Blicke, Band 1. Kriftel, Neuwied, Luchterhand Berlin.
- Reich, K. (1998b): Ordnung der Blicke, Band 2. Kriftel, Neuwied, Luchterhand Berlin.
- Reich, K. (2004): Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus. In: Hickman, L./Neubert, St./Reich, K. (Hrsg.): John Dewey. Waxmann, Münster.
- Reich, K. (2005): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch- philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Holger Burckhart/Jürgen Sikora (Hg.): Praktische Philosophie – Philosophische Praxis. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2005 www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_52.pdf (abgerufen 2018-08-19)
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Beltz, Weinheim.
- Reich, K. (2010): John Dewey's Philosophy of education – an introduction. Manuskript, S.22. Köln.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Beltz, Weinheim.
- Reichart, E./Mülheims, K. (2012): Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung? In: DIE REPORT 2/2012, S. 30ff.
- Reihlen, M. (1998) „Die Heterarchie als postbürokratisches Organisationsmodell der Zukunft?“ in Delfmann, W. (Hrsg.) Arbeitsberichte des Seminars für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftliche Planung und Logistik der Universität zu Köln
- Reinert, A. (1998): Mobilisierung der Kompetenz von Laien – Die Methode Planungszelle/Bürgergutachten. In: Apel, H./Dernbach, D./Ködelpeter, TH./Weinbrenner, P. (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit- ein Methodenhandbuch. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- Renz-Polster, H. (2010): Natürlich wollen Kinder nicht alleine schlafen. Interview geführt von Schmidt, Nicola. taz, S. 12, 12. Februar 2010
- Richter, H. (2001): Kommunalpädagogik. Lang, Frankfurt.

- Ricker, K.-M. (2014): Naturwissenschaften im inklusiven Unterricht in GGG(Hrsg.) Journal Dezember 2014
- Rifkin, J. (2000): Access. Das Verschwinden des Eigentums. Campus, Frankfurt, New York.
- Rifkin, J. (2014a): Im Interview: Der Markt funktioniert nicht mehr. In: taz 29.09.2014.
- Rifkin, J. (2014b): Die Null-Grenzkosten-Gesellschaft. Das Internet der Dinge, kollaboratives Gemeingut und der Rückzug des Kapitalismus. Campus, Frankfurt.
- Robert Jungk Stiftung (2012): Betroffene zu Beteiligten machen. Pro Zukunft– Sonderausgabe 100 Jahre Robert Jungk (1913-2013) – 26. Jahrgang 2012/4. Salzburg.
- Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen (Hrsg.) (1998): ZW-ModeratorInnen-tagung '98 in Salzburg. Salzburg.
- Rohe, M. (2013): Social Media und informelles Lernen. In: DIE Magazin II.
- Röhrig, H./Schneidereit, R. (2012): Basisdemokratisch zur Neupositionierung – Partizipative Entwicklung der neuen Marketingstrategie beim Arbeiter Samariter Bund. In: Organisationsentwicklung – Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management. Handelsblatt, Düsseldorf 1-2012, S.73 ff.
- Rosa, H. (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung, Suhrkamp, Frankfurt.
- Rosenberg, M. (2004): Gewaltfreie Kommunikation. Melanchthon Akademie, Köln.
- Rosenberg, M. (2009) Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens. Junfermann, 8. veränd. Auflage, Paderborn
- Rosenbohm, S.: Die Zukunftswerkstatt als Methode der beruflichen Umweltbildung – Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Bielefeld – Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Nr.47.
- Rosenstreich, G. (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, G./ Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, 14), S. 195–231.
- Roth, R./Rucht, D. (2008): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Campus, Frankfurt.
- Roth, R. (1994): Demokratie von unten. Neue soziale Bewegungen auf dem Wege zur Politischen Institution. Köln.
- Rothschuh, M. (2015): Community Organizing und das Recht auf Stadt – als Beitrag der 16. Werkstatt Gemeinwesenarbeit Eisenach – siehe www.stadtteilarbeit.de (abgerufen 30.06.2016)
- Saarni, C. (1999): The development of emotional competence. Guilford Press, New York.
- Sachs, W. (2006): Die Kunst der Einfachheit. In: Sustainable Mozart. Kultur, Kunst und Nachhaltigkeit. SJBZ, Salzburg, S. 19-24.
- Sakar, S. (2009): Die Krisen des Kapitalismus – Eine andere Studie der politischen Ökonomie, AG SPAK Neuulm.
- Sander, W./Steinbach, P. (Hrsg.) (2014): Politische Bildung in Deutschland – Profile, Personen, Institutionen. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Sava, S. (2012): Validating the pedagogical competencies of adult learning professionals. In: Arnold, R. (Hrsg.). Entgrenzungen des Lernens. wbv, Bielefeld.
- Schabernack – Zentrum für Praxis und Theorie der Jugendhilfe e.V. (Hrsg.) (1999): Zukunftswerkstatt heute & morgen – Erfahrungsaustausch und Zukunftsvision – Jahrestreffen der ZW-ModeratorInnen vom 15.-17.1.1999. Güstrow.
- Schäfers, M. (2001): Von der Arbeit zur Tätigkeit – Zeitdiagnosen und Wege wider die Resignation Zeitdiagnosen. LIT Verlag, Münster.
- Schäffter, O. (2001a): Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement.^[1]In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. DIE, Reihe: Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung, wbv Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 39-68.
- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft – Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose – Theoriebeobachtungen. DIE, wbv, Bielefeld.
- Schäffter, O. (2009): Transformation und Weiterbildung unter: www.ebwb.huberlin.de/team/schaeffter/downloads/trans (abgerufen 25.10.2014).
- Schäffter, O. (2014): Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft unter: www.ebwb.huberlin.de/team/schaeffter/downloads/paedagogische%20konsequenzen (abgerufen 25.10.2014).

- Scharmer, C.O. (2007): Theory U: Leading from the Emerging Future as it emerges. The Social Technology of presencing, SoL Press.
- Scharmer, C.O. (2010a): Entdecke die Möglichkeiten – Interview mit Gesine Braun. In: Brand eins. Lernen lassen 2010.
- Scharmer, C.O. (2010b): Presencing Principles: Reflections On Practice, Presencing-In-Action Lab October 27-30, Cambridge, MA, USA 2010 unter www.presencing.com (abgerufen 30.06.2013).
- Scharmer, C.O. (2013a): Dialoginterview in: http://www.presencing.com/sites/default/files/tools/UTool_DialogueInterviews.pdf (abgerufen 06-2013).
- Scharmer, C.O. (2013b): Stakeholderinterview. In: http://www.presencing.com/sites/default/files/tools/UTool_StakeholderInterviews_0.pdf (abgerufen 06-2013).
- Scheub, U./Jensen, A. (2015): Leerräume zu Freiräumen. In: taz, S. 13, 6. September 2015.
- Schirmacher, F. (Hrsg.) (2010): Die Zukunft des Kapitalismus. Suhrkamp, Frankfurt.
- Schneewind, K. A. (Hrsg.) (1994): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Hogrefe, Göttingen.
- Schneider, M./Stern, E. (2010): The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings in: OECD (Hrsg.): The nature of e learning to inspire practice. Paris.
- Schneidereit, R. (2011): Tagungsprotokoll – ZW Moderatorentagung in Bremen - Selbstwirksamkeit – Spielandschaft Bremen, Bremen.
- Schneidewind, U./Zahrnt, A. (2013): Damit gutes Leben einfacher wird, Perspektiven einer Suffizienzpolitik. oekom, München.
- Schopp, J. (2013): Eltern stärken – die dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Budrich, Opladen.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. wbv, Bielefeld.
- Schulmeister, St. (2009): Destabilisierende Finanzspekulation und ihre Eindämmung durch die Transaktionssteuer. In: Hoffmann, J./Scherhorn, G.: Eine Politik für Nachhaltigkeit. Neuordnung der Kapital- und Gütermärkte. Altius, Erkelenz.
- Schulte-Hyytiäinen, T. (2010): LernCafe – JobPate – AlphaTeam. wbv, Bielefeld.
- Schulz von Thun, F. (1996a): Miteinander Reden 1. Rowohlt, Hamburg.
- Schulz von Thun, F. (1996b): Miteinander Reden 2. Rowohlt, Hamburg.
- Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander Reden 3. Rowohlt, Hamburg.
- Schulze, G. (2003): Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? Carl Hanser, München.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft – Kulturosoziologie der Gegenwart. Campus, Frankfurt.
- Schulz-Wimmer, H. (2007): Projekte managen – Werkzeuge für effizientes Organisieren, Durchführen und Nachhalten von Projekten. jokersedition. Haufe, München.
- Schumann, B. (2014): Sozialindex – ein Gebot der Gerechtigkeit. In: GGG (Hrsg.): Integrierte Schulen aktuell – Dezember 2014.
- Schütze, H. G. (2012): From Public responsibility to market orientation. www.eprints.maynoothuniversity.ie/5448/1/BC_adult%20learner%202012.pdf (abgerufen 20.08.2018).
- Schwendter, R. (1990): Zur Methode der Zukunftswerkstatt. In: Sozialpolitische Gesellschaft e.V. (Hrsg.) Zukunftswerkstatt Sozialpolitik. Gesamthochschule Kassel.
- Schwikowski, M./Dammann, P. (2010): Wenn Kinder nicht mehr betteln – eine anständige Schule, regelmäßige Mahlzeiten und sogar Computer. Vor allem Kinder profitieren von dem Geldsegen in Otjivero. In: taz: 31.03.2010, S. 05.
- Seiverth, A. (2005): Meditation über einen Schlüsselbegriff - Entgrenzung in der reflexiven Moderne in: DIE Magazin I-2005.
- Sekretariat für Zukunftsforschung in Gelsenkirchen (Hrsg.) (1993): Die Triebkraft Hoffnung. Robert Jungk zu Ehren. Beltz, Weinheim und Basel.
- Sellmann, M. (2014): Handeln, als ob es das Gute gäbe. In: Publik Forum 24/2014, S. 30ff.
- Sellnow, R. (1990): Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung/Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. Frankfurt.
- Sellnow, R. (2013): Partizipation – wie geht denn das? Vortrag in Salzburg In: Claussen, W./Geffers, St./Meyer, L./Spielmann, W.: Die Kunst der Partizipation. JBZ Arbeitspapiere. Robert-Jungk-Bibliothek, Salzburg.

- Senghaas, D. (1996): *Wohin driftet die Welt? Über die Zukunft friedlicher Koexistenz*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Senghaas, D. (2004): *Zum irdischen Frieden*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Siebert, H.: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand 1996 und 2000.
- Siebert, H. (1998): *Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? Kernaussagen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie*. In: Vogel, N.: *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung*. Klinkhardt.
- Siebert, H. (2000): *Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen*. Report 46, wbv, Bielefeld.
- Sikora, J. (2001): *Visionen einer Gemeinwohlökonomie auf der Grundlage einer komplementären Zeitwährung*. KSI, Bad Honnef.
- Sikora, J. (1999): *Visionen einer Tätigkeitsgesellschaft. Neue Tätigkeits- und Lebensmodelle im 3. Jahrtausend*. KSI, Bad Honnef.
- Sinus Institut (2017): www.sinus-institut.de (abgerufen 20.08.2017).
- Skischally, B. (2010): *In sechs Jahren zurück ins Leben*. In: taz, S. 35. 27./28. März 2010.
- Sohr, S. (1997): *Die Zukunftswerkstatt - Bildungspolitischer Stellenwert, methodische Grundlagen und praktische Erfahrungen in der Fortbildung an Hochschulen*. In: Brennpunkt Lehrerbildung, Zentralinstitut für Fachdidaktiken. Berlin, Freie Universität Berlin 17/1997.
- Spies, K. (2010): *Systemische Teamentwicklung – Theoretische Grundlagen und Praxis der systemischen Beratung von Gruppen*. in: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Kriftel, Neuwied, Luchterhand, Berlin.
- Spiewak, M. (2013): *Ich bin superwichtig – Hattie Studie*. In: ZEIT Online – Schule www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning (abgerufen 23.08.2018).
- Stange, W. (1987): *Zukunftswerkstätten mit arbeitslosen Jugendlichen und Erwachsenen*. In: Cremer, C./Esser, J. (Hrsg.): *Dranbleiben, durchziehen, unterkommen*. Beltz, Weinheim.
- Stange, W./Bardenhagen, H./Paschen, W. (1987): *Zukunftswerkstätten mit arbeitslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. In: Cremer, Ch. (Hrsg.): *Dranbleiben, durchziehen, unterkommen...*, Bausteine zur Bildungsarbeit in Arbeitsamtsmaßnahmen. Beltz, Basel.
- Steffens, U. (2011): *Überblick über eine Forschungsbilanz zu Lehren und Lernen^[1] auf der Basis von über 50.000 Studien - Kolloquium im Institut für Qualitätsentwicklung am 9. Mai 2011*.
- Steiner, C. (2001): *Emotionale Kompetenz*. dtv, München/Wien.
- Stiftung Mercator/Vodafone Stiftung (2015): *Große Vielfalt, weniger Chancen – Studie über Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Düsseldorf/Essen 2015*.
- Stikkers, K.W.: *Der Einfluss von Charles S. Pierce und William James auf die Soziologie des Wissens bei Max Scheler – ein Dialog zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus in historischer Perspektive*. In: Hickman, L./Neubert, St./Reich, K. (Hrsg.) (2004): *John Dewey*. Waxmann, Münster.
- Stoessel, A. (2002): *Einblicke in eine fremde Welt – Corporate Volunteering*. In: *managerseminare*, Januar 2002.
- Stork, R. (2014): *Ombudschaften benötigen selbstbewusste und beteiligungsgewohnte Kinder in LWL Jugendhilfe aktuell 3.2014*
- Stracke-Baumann, C. (2012): *Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten*, Bonn, Stiftung Mitarbeit 2012
- Stracke-Baumann, C./ Müllert, N. (2014) (Hrsg.): *Soziale Erfindungen - Soziale Arbeit Theoretisches Erfinderisches Praktisches*, AG SPAK, 2014
- Strauch/Jütten/Mania (2009): *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ erfassen*. Bertelsmann, Bielefeld.
- Stutz, P. (2013): *Die Kraft der Stille*. In: *Publik Forum* (Hrsg.) Nr. 21, S. 77 ff.
- Szynka, P. (2011): *Community Organizing. Ein Weg zu mehr Beteiligung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Arbeitspapier No. 8 – 2011)
- Thomann, C./Schulz von Thun, F. (1988): *Klärungshilfe, Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Situationen*. Rowohlt, Hamburg.
- Tippelt, R. (2004): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS, Wiesbaden.
- Tippelt, R./Strobel Cl. (2012): *Entgrenzung in der Erwachsenenbildung - von der singulären Institution und Einrichtung zur vernetzten Organisation*, wbv, Bielefeld.

- Urban-Stahl (2013): Handreichung aus dem Forschungsprojekt „Bedingungen der Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (BIBEK)“. Berlin www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/sozialpaedagogik/dokumente/BIKBK-Handreichung.pdf. (abgerufen 30.06.2018).
- Vision (Hrsg.) (2000): Jahrestreffen der ZukunftswerkstattmoderatorInnen – Protokoll der Ergebnisse – 14.-16.1.2000. Bad Honnef und Bonn.
- Vodafone Stiftung (2015): Was Eltern wollen – Studie, Düsseldorf.
- Voigts, G. (2008): Jugendverbände sind keine Reparaturwerkstatt, Kinder und Jugendliche aus prekären Lebenslagen. In: Fokus – Zeitschrift des Bayrischen Jugendrings, Heft 2-2008.
- Voigts, G. (2011): Auf Gemeinsamkeiten setzen – der Weg zu einer inklusiven Gesellschaft und die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe. Berlin. 1. 2011.
- Voigts, G. (2012): Kurswechsel: Inklusive Gesellschaft in Sicht! Potentiale und Herausforderungen in der Jugendverbandsarbeit. In: Punktum. Landesjugendring Hamburg, 3. 2012.
- Völpel, E./Strohmaier, K. (2010): Öfter mal das Volk befragen. In: taz, S. 03, 21.07.2010.
- Wacker, A./Weinberg, G. (1999): Arbeit macht das Leben süß. In: Friedrich Jahresheft „Mensch-Natur-Technik“, S. 24-27.
- Walker, J. (1991): Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer. Pädagogisches Zentrum, Berlin.
- Watzlawick, P. (1996): Menschliche Kommunikation. Hans Huber, Bern.
- Weinberg, J. (2005): Die Gruender raumen die Lehrstühle. In: DIE Magazin II 2005, S. 28ff.
- Weisbord, M. (1996a): Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung 1.
- Weisbord, M. (1996b): Zukunftskonferenzen 2: Ein wirkungsvolles Werkzeug für die Entwicklung gesunder Gemeinden. In: Organisationsentwicklung 1
- Weisbord, M. (1995): Future Search – an action guide to finding common ground in organizations and communities, Berret Koehler, San Francisco .
- Weiß, R. (2011): Stichwort Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) in DIE- Magazin III/2011 S.24f.
- Welle, K. (2013): Über Beteiligung hinaus: Stadtentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe? Analysen und Konzepte. Rohn, Detmold.
- Weiterbildungsgesetz, novellierte Fassung vom 1.1.2000 GV.NW. S. 276.
- Welzer, H./Giesecke, D./Tremel, L. (Hrsg.) (2015): Futurzwei Zukunftsalmanach 2015/16. Fischer, Frankfurt.
- Welzer, H./Sommer, B. (2014): Transfromationsdesign. Wege in die zukunftsfähige Moderne. oekom, München.
- Welzer, H. (2017): Wir sind die Mehrheit - für eine offene Gesellschaft, Fischer, Frankfurt.
- Werner, G. (2007): Einkommen für alle. Kiepenheuer&Witsch, Köln.
- Werner, H. J. (1989): Arbeitslosigkeit als Problem - Handlungsmöglichkeiten professioneller Sozialarbeit am Beispiel von Arbeitsloseninitiativen in einer Kleinstadt. Graduierungsarbeit an der Katholischen Fachhochschule NW, Abteilung Münster, Münster.
- Weski, Th. (Hrsg.) (2010): Ruhrblicke. Ein Fotografieprojekt. Verlag der Buchhandlung AltherKoenig*, Köln.
- Wikipedia (2009): John Dewey. http://de.wikipedia.org/wiki/John_Dewey (abgerufen 30.05.2009).
- Willemsen, R. (2014): Das hohe Haus – Ein Jahr im Parlament. S. Fischer, Frankfurt.
- Witschi, U./Schlager, G./Scheutz, U. (1998): Projektmanagement in komplexer werdenden Situationen. Vom Nutzen des systemischen Ansatzes beim Projektmanagement. In: Organisationsentwicklung. 17/h1 1998.
- Wittwer, W.(2000): Wechsel und Veränderung als Leitprinzip beruflicher Bildung. In: Dehnbostel, P./Dybowski(Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung, Bielefeld.
- Welle, K. (2013): Über Beteiligung hinaus: Stadtentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe? Analysen und Konzepte. Rohn, Detmold.
- Wolf, G./Peuke, R. (2003): Mehr Partizipation durch neue Medien. wbv, Bielefeld.
- Woltron, K. (2009): Die Perestroika des Kapitalismus. Ein Aufruf zum Systemwechsel, Residenz, St Pölten.
- Zeschmann, P. (1999): Wege aus der Politiker- und Parteienverdrossenheit – Demokratie für eine Zivilgesellschaft. Pro Universitate, Berlin.

I Abstrakt Deutsch

Zukunft gestalten in demokratisch-solidarischer Verständigung – Von den Anfängen der Zukunftswerkstatt bis zur Konstruktivistischen Werkstatt

Die Konstruktivistische Werkstatt (KW) ist ein (Praxis-)Leitfaden für eine nachhaltige Demokratisierung und eine inklusive-partizipative Prozesskompetenz in der Bildungsarbeit.

Ziel ist Demokratisierung und gemeinschaftliche Zukunftsgestaltung in der heutigen Zeit als Methode und Ausdruck „gelebter Demokratie“ zu ermöglichen und zu etablieren, z.B. in Politischer Bildung, sozialer Bewegung, Bürgerbeteiligung, sozialer Arbeit, ausserschulischer Jugendbildung/ Jugendhilfe, Schule, im Lebenslanges Lernen - LLL, in Team- und Organisationsentwicklung. Dabei inkludiert die KW die Erfahrungen und das Wissen aus Wissenschaft und Praxis der letzten 6 Jahrzehnte im Kontext der Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk, dem Zukunftswerkstatt Moderator*innennetzwerk und der Internationalen Robert Jungk Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg, Österreich.

Grundlage für die KW sind: Eine interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik (Kölner Konstruktivismus) nach Kersten Reich, John Deweys Lern- und Demokratieverständnis mit experiencing, communication und democracy (Dewey Center Köln) und die „Flüssige Moderne“ nach Zygmunt Bauman. Auf dieser Grundlage werden aktuelle Transformationsprozesse mit den inneren Programmatiken der Handlungsfelder für Pädagog*innen in Verbindung gesetzt. Es wird ein an den Handlungsfeldern orientiertes Prozessverständnis entwickelt, das sich an struktureller Transformation, demokratisch-solidarischer Beziehungsgestaltung und an Diversität und Multiperspektivität auf inhaltlicher Ebene orientiert. Für die Pädagog*innen ergeben sich daraus Prozess-, Transformations- und Konstruktionskompetenzen, die in Kombination mit einem Perspektivenkoffer "Multiperspektivität als strategisches Instrumentarium" befähigt, Prozesse im Bildungsraum nachhaltig zu initiieren und zu begleiten, individuelles Lernen und inklusive strukturelle Entwicklung miteinander in Verbindung zu bringen und daraus gemeinsam Zukunft zu gestalten. Ein Methodenkoffer und im Ablauf der Werkstatt verortete Praxisleitfragen für den Prozess ermöglichen Planung und Reflexion auf einer situativen Planungsebene.

II Abstract English

Create future in a democratic-solidary communication – from the beginning of the „future workshop“ to the „constructivist workshop“

The „constructivist workshop“ (CW) is a (Practitioner-)guide for a sustainable democratisation and an inclusive-participative process-competence for learning settings.

The aim is to enable democratisation and a solidary creation of future as a method and as „a lived experience“ today. Several examples within the field are explained: political education, social movement, participation processes, social work, youth welfare/youth education, school, lifelong learning, team and organizational development. Therefore the „constructivist workshop“ includes the experience and the knowledge from science and practice of the last 6 decades generated in the context of the „future workshop“ movement (Robert Jungk), the network of „future workshop“ facilitators and the international Robert Jungk Bibliothek für Zukunftsfragen in Salzburg, Austria.

The basis for the „constructivist workshop“ is: The interactive constructivist pedagogy (Cologne constructivism) from Kersten Reich, the learning and democracy theory of John Dewey (Dewey center cologne) and the „liquid modernity“ of Zygmunt Bauman. On this basis the actual transformation-processes are related in correspondence to the inner programmatic aims of the acting fields of the pedagogue. Within these fields the CW works with a processmodel, that orientates at structural transformation, democratic and solidary relationship and multiperspective and diversity in the themes. For the pedagogue there are defined a process-competence, transformation-competence and a construction-competence, they are related to a perspective-„case“ „Multiperspective as a strategic instrument“ within the process. This is the ability to initiate, enable and facilitate learning processes sustainably. It makes it possible to combine individual active learning (in a constructivist sense) and an inclusive structural transformation to focus a solidary communication (democracy) and creation of future. A summary of methods and (practice)leading-questions, located within the process, enable planning and reflection of the process on a situative didactic-level.